Martin Jos. v. Reider
Bamberg 1856. März
a. h. Pf. Rentamt No 92.

H.V.
H Bbg
874

Vom Herrn Verfasser
am 23. Maj 1846
erhalten. Haub.

N 92

Der
Schreiblese-Unterricht

in

seiner natürlichen Verbindung

mit

dem Sprachunterrichte.

Nach den bewährtesten Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet
und vieljährig angewendet

von

F. K. Offinger,
Lehrer.

HISTORISCHER VEREIN
BAMBERG

Mit einer Steindrucktafel.

Bamberg, 1846.
Im Selbstverlage des Verfassers.

Gedruckt mit Reindl'schen Schriften.

Vorwort.

Schon im Jahre 1826, wo ich meine „neue Schreib- und Leseschule“ herausgab, versprach ich eine Anweisung zum Schreibleseunterricht, die zugleich eine Anleitung zum Gebrauche des genannten Büchleins sein sollte; konnte aber die nöthige Zeit zur Vollendung der angefangenen Arbeit nicht finden. Später (1835) erschienen „die zwei ersten Schuljahre“ von Wurst und 1837 dessen Anleitung zum Schreibleseunterricht; ich hielt nun meine Arbeit für überflüssig und gab sie auf.

Inzwischen hat sich der Schreibleseunterricht immer mehr Bahn gemacht, und es erschienen mehrere Schriften hierüber. Nur ist man in der Art und Weise nicht recht einig; die meisten sind gegen die von Graser zu Grunde gelegte Elementarschrift, die ich aber gerade für sehr vortheilhaft erklären muß. Es kam mir daher auch von Zeit zu Zeit neuerdings der Gedanke, meine damals aufgegebene Arbeit wieder aufzugreifen. Die nächste Veranlassung zur Ausführung dieses Vorhabens war aber die in neuester Zeit wieder von mehreren Seiten, und selbst von Schulvorständen an mich ergangene Aufforderung, meine desfallsige, vieljährige Erfahrung in einer recht faßlichen Anweisung zur Behandlung dieses Unterrichtzweiges zu veröffentlichen. Ich suchte daher meine frühere Arbeit hervor, verglich sie mit andern, mir über diesen Gegenstand bekannten Schriften und mit meiner

jetzigen, während dieser zwanzig Jahre herangereiften Praxis, arbeitete darnach das Ganze um, und so entstand das vorliegende Büchlein.

Es ist nach Dr. Grasers Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet, jedoch frei und mit Benützung dessen, was auch Andere in dieser Beziehung Vorzügliches geleistet haben. Graser hat auch nur für die ersten Anfangsübungen das Lehrverfahren beispielweise angegeben; ich wollte aber den Schreibleseunterricht in seinem ganzen Umfange und in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte für die erste und selbst zum Theil noch für die zweite Schulklasse liefern, und zwar durchaus praktisch mit nur wenig Berührung von Theorie. Ich wollte den Leser gleichsam zum Zuhörer und Zuschauer meines Unterrichtes machen. Meine Anweisung soll angehenden Lehrern einigermaßen als Ersatz für die wirkliche Anschauung des Unterrichtes in der Schule dienen. Daher die so umständliche Darstellung des Lehrverfahrens in Fragen und Antworten. Ich muß mich aber ausdrücklich verwahren, als wollte ich, daß dieselben Fragen in der Anwendung überall so gestellt werden sollten, wie sie im Buche stehen. Diese Anweisung soll durchaus nicht vom Lehrer in die Hand genommen werden, um in der Schule die Fragen daraus abzulesen; sie soll lediglich nur ein anschauliches Beispiel des Lehrverfahrens sein, was jeder Lehrer nach seinen Schulverhältnissen modifiziren muß. Und von dieser Ansicht genommen wird man das Büchlein auch nicht als eine Eselsbrücke betrachten.

Ob aber meine Darstellung des Lehrverfahrens nachahmungswerth sei, das muß ich der Beurtheilung überlassen. Nur versichern kann ich, daß der

Erfolg immer sehr gut war. — Uebrigens wird man auch zugestehen, daß das praktische Verfahren nicht so lebhaft beschrieben werden kann, als man es in der Schule ausübt. Unterhaltungen eines Lehrers mit Kindern entbehren, wenn sie schriftlich dargestellt werden, immer der modulirten Stimme des Lehrers und des Anblickes einer geistig erregten Kinderschaar — sie entbehren des Lebens. Auch sind solche Darstellungen ermüdend zu lesen. Ich möchte daher bitten, beim Lesen des angedeuteten Lehrverfahrens sich im Geiste in eine Kinderschule zu versetzen, und nicht mehrere Abschnitte ununterbrochen nach einander zu lesen.

Mit dieser Anweisung steht in genauer Verbindung mein dazu verfaßtes „erstes Schulbuch.“ *) Es enthält geordneten Stoff zum Schreibleseunterricht, so wie auch zur Begründung des Sprachunterrichtes überhaupt, insbesondere aber zur Förderung der Rechtschreibung.

Wie sich die beiden Büchlein zu einander verhalten, bedarf wohl keiner Erörterung; es ist dieß in der Einleitung und sonst am treffenden Orte erwähnt, so wie ich auch dort mein Verfahren zu motiviren suchte. Doch muß ich mich hier noch über Einiges verbreiten.

Ich habe den Schreibleseunterricht stets im Zusammenhang mit dem Anschauungsunterrichte, insbesondere aber mit dem Sprachunterrichte behandelt. Darauf gründet sich auch die Anordnung des Schreib- und Lesestoffes, besonders von der dritten Stufe an, wo die Sätze nach grammatikalischer Rücksicht

---

*) Es kann auch dazu benützt werden meine neue Schreib- und Leseschule, 11te Auflage, Bamberg, bei Dresch.

geordnet sind, aber keineswegs zu grammatikalischen Belehrungen benützt werden sollen. Rücksichtlich dieser Auswahl und Anordnung der Sätze habe ich eine gewichtige Autorität (Diesterweg) für mich, und will nur noch bemerken, daß sich's hier darum handelt, die Kinder mit dem Verstehen der Schriftsprache vertraut zu machen. Beim mündlichen Sprechen werden auch kleine Kinder zusammengesetzte Sätze und selbst eine zusammenhängende Rede leicht verstehen; aber in der Schrift müssen sie erst gewöhnt werden, nach und nach immer größere Sätze in ihren verschiedenen Formen zu überblicken und im Zusammenhange aufzufassen und zu verstehen. Dazu sollen vorzugsweise die einzelnen Sätze in meinem Schulbuche dienen. Als gelegenheitliche Vorbereitung zu einem sprachlehrlichen Unterrichte mögen sie immer auch gelten. Diesterweg sagt: „Soll in der Volksschule der Sprachunterricht sich an das Lesebuch anschließen, so muß auch des Lesebuches Inhalt sprachlich geordnet sein, sonst entbehrt er aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer schifft auf dem Sprachmeere nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos im Kopfe der Schüler.“ — Diese Ansicht theilen Viele; Andere sind damit nicht einverstanden; sie wollen den Sprachunterricht nicht an einzelne, dazu besonders geordnete Sätze, sondern an zusammenhängende Lesestücke anlehnen. Diese Idee hat, wenn ich nicht irre, **Dr. Mager** zuerst in seiner pädagogischen Revue bekannt gemacht, und es haben sich dafür noch unter Andern ausgesprochen **Dr. Eisenlohr** in den süddeutschen Blättern, L. Kellner in seinem praktischen Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht, Otto

Schulz im Brandenburger Schulblatte, und Fr. Otto in seiner Schrift: Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichtes in der Muttersprache.

Jede Partei hat ihre Gründe; die Akten hierüber sind noch nicht geschlossen. Jedenfalls setzt aber eine solche Behandlung der Lesestücke einen Elementarunterricht voraus, der den Schüler durch Sprechen, Schreiben und Lesen die Formen (wenigstens die gewöhnlichsten) der Büchersprache angeeignet hat. Und dazu soll mein Schreibleseunterricht einen nachhaltigen Grund legen. Daß ich dabei ein vorzügliches Augenmerk auf Begründung der Rechtschreibung hatte, wird nicht beanstandet werden. Aber wohl wird Manchen vorkommen, daß doch zu viel Sprachlehrliches in diesen ersten Schreibleseunterricht aufgenommen sei; z. B. die Entwicklung der Begriffe von Satz, Hauptwort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Stamm- und abgeleiteten Wörtern rc. Hierauf kann ich nur entgegnen, daß mir das Alles nothwendig schien, und daß es in der Weise, wie ich es behandelte immer von den Kindern leicht aufgefaßt und angewandt wurde. Freilich mangelt vielen Begriffen eine strenge Bestimmung; aber eine solche kann auch hier nicht verlangt werden. Ich suchte sie zu geben, wie sie für die Kleinen verständlich sein kann, nicht fürchtend, daß mir hierüber Tadel zukomme. Was hier nur zum Gefühle gebracht ist, wird auf den späteren Unterrichtsstufen schon zur klaren Einsicht kommen.

Endlich muß ich mich noch über die Benützung anderer Schriften zu dieser meiner Arbeit erklären.

Ich habe zwar schon im Buche selbst mehrere dergleichen Bücher genannt, muß aber hier noch besonders Wurst's Schriften, so wie Honcamp's Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen, Stern's Lehrgang des Lautirunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben, und Hegener's Unterricht in der Schriftsprache erwähnen. — Die Erzählungen zur moralischen und religiösen Gemüthsanregung entnahm ich, größtentheils wörtlich, aus Scherr's Lesebüchlein zur Elementarsprachbildung. Die biblischen Erzählungen sind theils nach Chr. v. Schmid's biblischer Geschichte, theils nach Gruber ꝛc. bearbeitet.

Es würde mir zu einer großen Aufmunterung gereichen, wenn man in der Anlage und Ausführung meines Schreibleseunterrichtes einen Fortschritt in diesem Lehrgegenstande finden und die Ueberzeugung gewinnen könnte, daß durch diese Bearbeitung den Gesetzen eines bildenden Lehrverfahrens, so wie dem kindlichen Bedürfnisse Genüge geschehen sei. Mein Wille war, dieses zu leisten.

Gott wolle das hier Dargebotene für Lehrer und Schüler zu einem zweckfördernden Hülfsmittel werden lassen!

Bamberg, am 1ten Mai 1846.

Der Verfasser.

Uebersicht des Inhaltes.

Einleitung . . . . . S. 1

Vorübungen zum Schreibleseunterricht:

Erste Uebung. Die Kinder lernen die Sprache als Mittel des wechselseitigen Verständigmachens und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenlebens kennen . . . . — 12

Zweite Uebg. Die Kinder lernen das Bedürfniß einer Schriftsprache kennen . . . — 13

Dritte Uebg. Die Kinder lernen eine Rede in ihre Worte zerlegen . . . . — 17

Vierte Uebg. Die Kinder lernen die Wörter in ihre Theile — Mundstellungen und damit hervorgebrachte Laute zerlegen . . . — 27

Zusammenfassen des Ergebnisses dieser Uebungen, und Uebergang zum Schreibleseunterricht selbst . . . — 33

Der eigentliche Schreiblese-Unterricht.

Erste Stufe. Elementar- oder Grundschrift.

Kenntniß der kleinen Buchstaben, und Uebung im Schreiben und Lesen leichter einsilbiger Wörter und kurzer Sätze . . . . . . — 37

Zweite Stufe. Deutsche Druckschrift neben der Elementarschrift.

Kenntniß der deutschen Druckbuchstaben; ein-, zwei- und dreisilbige Wörter — nach Sprechsilben betrachtet — fortgesetzte Uebung im Diktandoschreiben und Lesen, sowohl einzelner Wörter, als auch kurzer Sätze . . . . . . — 84

Erste Uebg. Vergleichung der Druckbuchstaben mit den geschriebenen . . . . . — 86

Zweite Uebg. Leichte einsilbige Wörter ohne Dehnungs- und Schärfungszeichen . . — 88

Dritte Uebg. Leichte einsilbige Wörter mit Schärfungs- und Dehnungszeichen . . S. 88
1) Unterscheidung der gedehnten und geschärften Aussprache der Stimmlaute . . — 88
2) Bezeichnung der kurzen und langen Aussprache der Stimm- oder Grundlaute . . — 90
A) Bezeichnung der Schärfung der Stimmlaute — 90
B) Bezeichnung der Dehnung der Stimmlaute — 92
Besondere Uebg. zur genaueren Unterscheidung der gedehnten und geschärften Stimmlaute; — des ie und ei — der harten und weichen Buchstaben . . . . — 96
Vierte Uebg. Kenntniß der gedruckten großen Anfangsbuchstaben und Uebung im Lesen einzelner Wörter und kurzer Sätze . . . — 97
Fünfte Uebg. Leichte zwei- und dreisilbige Wörter, vorzüglich mit den Endungen e, el, en, er, wobei die Lehre von der Dehnung und Schärfung der Stimmlaute wiederholt und erweitert wird — 102
1) Auflösung der Wörter in Sprechsilben . — 102
2) Schreiben und Lesen zwei- und dreisilbiger Wörter . . . . . . — 104
Sechste Uebg. Wörter mit zwei verschiedenen Auslauten in der Hauptsilbe — erst ein- dann zweisilbige . . . . — 108
Siebente Uebg. Wörter mit zweifachen An- und ein- oder zweifachen Auslauten . . — 111
Achte Uebg. Wörter mit drei verschiedenen An- oder Auslauten . . . . — 112
Neunte Uebg. Wörter worin die Buchstaben q, x, ph, c, ch, y vorkommen . . — 112

Dritte Stufe. Deutsche Druckschrift neben dem Erlernen der deutschen Kurrentschrift.

Die zwei- und mehrsilbigen Wörter nach Sprachsilben betrachtet. — Daher Entstehen mehrsilbiger Wörter durch Biegung, Ableitung und Zusammensetzung. — Satzlesen an immer mehr erweiterten einfachen Sätzen . . . . — 116
Erste Uebg. Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Biegung:

1) Anfügung von Mehrungssilben . S. 118
2) Anfügung von Biegungssilben:
a) an Hauptwörter . . . . — 126
b) an Eigenschaftswörter . . . — 129
c) an Zeitwörter . . . . . — 130

Zweite Uebg. Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Ableitsilben . . — 132

I. Nachsilben:
1) zur Bildung von Haupt- oder Dingwörtern — 133
2) Ableitsilben zur Bildung von Eigenschaftswörtern . . . . . — 147
3) Ableitsilben zur Bildung von Zeitwörtern — 153
4) Wörter mit mehreren Nachsilben . — 155

II. Vorsilben: zur Bildung von Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörtern . . . — 156

Dritte Uebg. Erwachsen mehrsilbiger Wörter durch Zusammensetzung:
1) Zusammengesetzte Wörter, wo das Bestimmungswort ein Vor- oder Nebenwort ist — 161
2) Zusammengesetzte Hauptwörter, deren Bestimmungswort auch ein Hauptwort ist . — 163
3) Zusammengesetzte Hauptwörter, deren Bestimmungswörter Bei- oder Zahlwörter sind — 165
4) Zusammengesetzte Hauptwörter, deren Bestimmungswörter Zeitwörter sind . . — 165
5) Zusammengsetzte Beiwörter oder Zeitwörter in der Beiwort-Weise . . . — 166
6) Mehrfach zusammengesetzte Wörter . — 167

Vierte Stufe. Deutsche Druckschrift neben deutscher Kurrentschrift in gesteigerter Uebung.

Schreiben und Lesen immer mehr erweiterter und zusammengesetzter Sätze mit genauer Kenntniß und Beobachtung der Satz- und einiger anderer Schriftzeichen . . . . . . S. 168

Erste Uebg. Die gewöhnlichen Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Strich) angewendet bei einfachen Sätzen . . . — 169

Zweite Uebg. Die Satzzeichen angewendet bei zusammengezogenen Sätzen. — Der Beistrich zwischen einzelnen Satztheilen . . . . . — 172

Dritte Uebg. Die Satzzeichen angewendet bei zusammengesetzten Sätzen:
I. Der Beistrich und Strichpunkt zwischen Hauptsätzen . . . . . . S. 176
II. Der Beistrich, Strichpunkt und Doppelpunkt bei Haupt- und Nebensätzen . . — 181
III. Sätze, wo das Einschluß- und Trennungszeichen, der Oberstrich, dann einige der gewöhnlichsten Abkürzungen vorkommen . — 187
IV. Einige mehrfach zusammengesetzte Sätze — 188

Fünfte Stufe. Lateinische Druckschrift neben solcher Schreibschrift.

Erste Uebg. Die lateinischen Buchstaben unter den deutschen nach ihrer Gestaltähnlichkeit . — 192
Zweite Uebg. Die großen lateinischen Buchstaben neben den kleinen in alphabetischer Ordnung und Stoff zum Wörterlesen . . . — 193
Dritte Uebg. Denksprüche, als Stoff zum Satzlesen — 193

Sechste Stufe. Zusammenhängender Lesestoff.

I. Behandlung der Erzählungen aus dem Anschauungskreise der Kinder zur moralischen u. religiösen Gemüthsanregung und Begriffsentwicklung — 194
II. Behandlung der biblischen Erzählungen — 194

Anhang.

I. Uebungen im Erlernen der deutschen Kurrentschrift und der Ziffern . . . — 207
II. Uebungen im Erlernen der gewöhnlichen lateinischen Schrift . . . . — 220

Einleitung.

§. 1.

Diese Anleitung zum Schreiblese-Unterricht ist nach Dr. Graser's Unterrichtsgrundsätzen abgefaßt. *) Nach diesen gibt es keine besondere Unterrichtsmethode für das Schreiben und Lesen, sondern die allgemeinen Unterrichts-Grundsätze müssen, auf diesen besondern Unterrichtszweig und den Stand des Schülers bezogen, nur eine Modifikation erleiden.

Diese allgemeinen Unterrichtsgrundsätze sind vorzüglich folgende:

1) Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniß an die im Geiste schon vorfindliche.
2) Aller Unterricht beruht auf der Selbstthätigkeit des Schülers im Auffassen und Anreihen der neuen Kenntniß.
3) Aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben sein, und darum vom Leben ausgehen und stets auf dasselbe zurückweisen.

§. 2.

Die Anwendung dieser Grundsätze kann wohl verschieden sein, und Graser selbst warnt vor einem mechanischen

*) Eine genauere Kenntniß der Graser'schen Unterrichtsmethode müssen wir voraussetzen, und verweisen deshalb auf dessen Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage.

Nachbeten seines, nur beispielweise, dargestellten Lehrverfahrens.

§. 3.

Ich habe mir daher auch manche Abänderung, die sich mir aus der Praxis vortheilhaft bewies, erlaubt. Dabei hielt ich aber folgende Sätze fest:

1) Den Schüler zur anschaulichen Kenntniß zu bringen, a) daß eine schriftliche Sprache, oder eine Sprache mit Entfernten auf schriftlichem Wege, sehr vortheilhaft, aber auch möglich und leicht sei, da die Wörter aus Theilen bestehen, welche durch die Artikulation der Laute für's Ohr, und durch die Bewegungen des sprechenden Mundes für's Auge zu unterscheiden seien; b) daß trotz der Vielheit der Wörter doch nicht mehr als 29 solche unterscheidbare Laute und Bewegungen des Mundes aufzuzählen seien, c) daß man für jede dieser Mundstellungen ein Zeichen (Bild) machen, auf diese Weise die Wörter abzeichnen und so auch mit Entfernten sprechen könne.

2) Den Schüler so zu leiten, daß er bei Erlernung des Schreibens und Lesens gleich vom Anfange an die Schrift als Ersatz mündlicher Rede auffasse und daher sich stets an einem solchen Stoffe übe, den er verstehen könne.

§. 4.

Gegen die Ansicht Grasers, daß die Buchstaben Bilder der Mundstellungen seien, haben sich viele und gewichtige Stimmen erhoben, wie z. B. Diesterweg, Eisenlohr, Gräfe ꝛc.

Wenn auch die Buchstaben keine mathematisch genauen Abbildungen der Mundstellungen darbieten, und bei dieser Unterrichtsweise auch wirklich viel Willkürliches stattfindet: so bleibt doch so viel gewiß, daß dieses Lehrverfahren die

Aufmerksamkeit der Kinder sehr reizt und festhält und das Merken der Buchstaben ungemein erleichtert, indem man doch an jedem Buchstaben irgend ein Merkmal auffinden kann, was an die Thätigkeit des bestimmten Sprachwerkzeuges und an den dadurch hervorgebrachten Laut, oder Schall*) erinnert. Ist ja die Phantasie der Kinder so lebhaft, daß sie einen Strich als eine Person, einen Stock als ein Pferd ꝛc. sich vorstellt. Ich fand diese Unterrichtsweise immer für die Kleinen sehr unterhaltend und dabei äußerst zweckfördernd, weßhalb ich mich derselben bei meinem Unterrichte schon seit 36 Jahren**) bediente, ohne mich sklavisch an die in der Elementarschule gegebene Beschreibung der Mundstellungen und deren Abbildung zu halten. Auch ließ ich mit dem Auffassen der Mundstellungen zugleich den einzelnen Laut oder Schall, der mit jeder Mundstellung hervorgebracht wird, von den Kindern auffassen (verband gleichsam die Lautmethode mit der Mundstellungsmethode) und nahm so zwei Sinne zugleich in Anspruch, was bei vollsinnigen Kindern nur von Vortheil sein kann, und sich auch in der Anwendung so erwiesen hat. Bei Taubstummen muß man sich freilich nur an das Gesicht wenden; aber warum die Hörenden wie Taubstumme behandeln?

§. 5.

Ein vielfach bestrittener Punkt ist auch der, daß die Schüler gleich von vorn herein die Schrift als Ersatz mündlicher Rede auffassen und daher auch gleich bei dem ersten Erlernen des Schreibens und Lesens sich an einem sinnvollen, für sie verständlichen Stoffe üben sollen.

---

*) So nennt Graser den Laut, den der Vokal durch die Consonanten am Anfange oder Schlusse erhält; also den dumpfen Laut der Consonanten.

**) Ehe noch Graser seine Unterrichtsmethode durch den Druck bekannt machte, unterrichtete er schon im Jahre 1808 Schulseminaristen und Lehrer. Ich war schon damals sein Schüler.

Gar Viele sind der Meinung, die so nöthige Fertigkeit im Lesen könne nicht anders mit Sicherheit erzielt werden, als dadurch, daß die Schüler anfangs an stufenweisen, vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Lautkombinationen, also an sinnlosen Silben; z. B. ba, be, bi, bu ꝛc. geübt werden. Sie meinen, wenn der Schüler das Lesen an bekannten Wörtern lernen soll, so verlege er sich nur auf's Rathen, und er werde nimmermehr eine Sicherheit erreichen; auch sei dem Kinde, das die technischen Schwierigkeiten des Lesens noch nicht überwunden habe, zu viel zugemuthet, wenn man von ihm verlange, auch den Sinn des zu Lesenden aufzufassen.

Hierauf nur Folgendes:

Offenbar sprechen wir doch nur, um verstanden zu werden, und lesen, um zu verstehen. Auch das Kind bringt die Ahnung von der Bedeutung der Schriftsprache mit; es ist von Natur wißbegierig, und das Gelesene zu verstehen, sich wenigstens Etwas darunter zu denken, ist ihm natürliches Bedürfniß. Aber statt jene Ahnung, wie wir thun, zum Bewußtsein zu erheben, verdunkelt sie das ba, be, bi ꝛc. bei den ersten Uebungen so sehr, daß es kaum zehn Reihen solcher Lautverbindungen durchzuüben braucht, um dieselbe völlig zu ersticken, und bis der Schüler die gewöhnlichen Lautverbindungen eingeübt hat, ist er schon eine vollkommene Lesemaschine. Es ist nicht anders möglich, als daß ein Kind, welches ein halbes, oder auch nur ein viertel Jahr lang mit solchen sinnlosen Silben geplagt worden ist, nicht nur alle Lust zum Lernen verloren hat, sondern auch den leichtesten, verständlichsten Gedanken in der Schrift nicht finden wird, weil — es keinen darin sucht. Und das ist eben der große Nachtheil! Wie man lesen lernt, so lies't man nachher. Es ist nicht bloß das Versäumen oder Aufschieben von Etwas, das man nachher nachzuholen hätte und könnte, wenn man anfangs das mechanische Lesen an sinnlosen Lautverbin-

dungen lernt; nicht bloß, daß man nicht lernt, Gelesenes zu verstehen, sondern man lernt etwas positiv Schlechtes, nämlich: sich mit todten Buchstaben und hohlen Wörtern zu begnügen, und so erzeugt sich allmählich jene geistlose Gleichgültigkeit, die sich um den Gedanken gar nicht kümmert.

Die Besorgniß, daß der schwachen Kraft des Kindes zu viel zugemuthet werde, wenn es auch das denken soll, was die Worte bedeuten, wenn es z. B. das Wort „Haus" lies't, auch zugleich an ein Haus denken soll, ist ganz grundlos. Ist denn nicht natürlicher Weise Wort und Gedanke Eines? Das Kind braucht nicht erst zu lernen, bei dem Worte zu denken, das hat es immer gethan; kennt's gar nicht anders.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß das Materiale für die ersten Leseübungen nicht benützt werden soll, dem Schüler neue Kenntnisse beizubringen; nur an bekannten Wörtern und — sobald als möglich — völlig verständlichen Sätzen soll das Lesen erlernt werden. Aber Nichts komme vor, wobei der Schüler Nichts denken könne. Die Schrift soll dem Kinde niemals anders, denn als sichtbare Darstellung der Sprache, also mittelbar des Gedankens erscheinen, dann wird es auch diesen immer in ihr suchen. Daß aber durch das Lesenlernen an bekannten, den Kindern verständlichen Worten und Sätzen die mechanische Lesefertigkeit nicht erlangt werden möchte, weil die Schüler da, ohne genau zu lautiren, sich auf's Rathen legen; diese Besorgniß ist ebenfalls ungegründet. Die Uebungen an den Reihen ba, be, bi &c. erlassen den Schülern gewiß noch vielmehr das genaue Lautiren. Genauigkeit und völlige Sicherheit im Mechanischen des Lesens ist nothwendig, unerläßig; aber dadurch muß sie erlangt und der Oberflächlichkeit in dieser Hinsicht vorgebeugt werden, daß der Schüler überall und in Allem zur Bestimmtheit und zum bewußten klaren Thun und Denken

angeleitet und angehalten wird. Eine gehörige Behandlung des Gegenstandes läßt nicht fürchten, daß der Schüler sich auf's Rathen lege, und macht das gefährlichste und schädlichste Verfahren, welches man zur Förderung des mechanischen Lesens anwenden könnte, die Aufopferung des Zweckes für das Mittel, überflüssig. *)

§. 6.

Wir behandeln daher unsern Schreibleseunterricht gleich vom Anbeginn an dem Grundsatze gemäß: Aller Unterricht sei für's Leben, und haben das Material sowohl zu den Schreibübungen, als auch zu den Leseübungen in dem mit dieser Anleitung in Verbindung stehenden „Ersten Schulbuche" so gewählt und geordnet, daß bei jeder Übungsstufe erst einschlägige, für die Kinder verständliche Wörter, dann kurze, aus solchen Wörtern bestehende Sätze folgen. Über diese Einrichtung muß ich mich noch besonders rechtfertigen.

§. 7.

Das Lesen muß, wie schon oben gesagt, Fertigkeit werden, und diese können 6 — 7jährige Kinder nur durch viele Übung erlangen. Diese Übung muß aber nach einer wohlberechneten Stufenfolge vor sich gehen, so daß alles Folgende durch das zunächst Vorhergehende zweckmäßig vorbereitet wird, und das Kind mit Leichtigkeit und Lust lerne, mit Besonnenheit und stets erhöhter Kraft eine Stufe nach der andern ersteige, mit belohnender Selbstzufriedenheit sein Weiterschreiten bemerke, und sich dadurch zum ferneren Fleiße mächtig angetrieben fühle. Nur bei einem solchen, in der Natur der Sache gegründeten Stufengang kann der Lehrer mit deutlichem Bewußtsein seines Zweckes und des Zieles, wohin Alles führen soll, zu Werke gehen; er kann jede Lücke, die bei dem einen oder dem andern Schüler etwa entstehen

*) Hegener, Unterricht in der Schriftsprache.

könnte, leicht bemerken, und sie auf die rechte Art und zur rechten Zeit ausfüllen; er kann überall den zurückgelegten Weg lichtvoll überschauen und mit untrüglicher Gewißheit erkennen, was noch zu thun übrig ist, und worauf er zu allernächst sein ferneres Augenmerk zu richten habe. *) Ein solcher Übungsgang kann aber nur Statt haben, wenn Wörter- und Satzlesen eines Theils gehörig geschieden, andern Theils aber auch gehörig miteinander verbunden wird. Wir müssen hier zweien, einander entgegenstehenden Ansichten begegnen, die zwar beide einen, den Kindern verständlichen Stoff zur Leseübung verlangen, die eine aber die ersten Leseübungen nur an Sätzen, die andere nur an Wörtern vorgenommen haben will.

Wer die ersten Übungen lediglich an Sätzen vornehmen will, und die an einzelnen, nach den Leseschwierigkeiten geordneten Wörtern als Mechanismus verwirft, der wird in der Schule selbst bald die Erfahrung machen, daß der Schüler alle Augenblicke an Worte komme, wo er anstoßen und Nachhülfe haben, oder über welche er sich auf gut Glück hinweg helfen müsse. Dadurch wird aber das Lesen fehlerhaft, holpericht und oft unleidlich. Da der Schüler so oft zu den ersten Elementen zurückgeführt werden muß, kann er weder sicher und fertig, noch schön und ausdrucksvoll lesen, noch das Gelesene seinem Inhalte nach gehörig beachten und verstehen; so geht denn der Zweck des Satzlesens verloren, und es wird dieses nichts anderes, als ein Wörterlesen.

Es ist dieß ganz natürlich; denn wie ist es möglich, daß der Schüler das, was er lies't, vollkommen verstehen, und dem Inhalte gemäß vortragen könne, wenn ihm die Schriftzeichen noch Hindernisse in den Weg legen, und er zwischen diesen und dem darin verborgenen Sinne seine Aufmerksamkeit theilen muß. Auch ist zu beachten, daß die Begierde, das Ganze zu übersehen und in den Sinn dessel-

---

*) Man sehe Legographologie von Schulze.

ben einzudringen, den Schüler leicht verleitet, über das Einzelne nachläßig hinweg zu eilen, bei schweren Wörtern auf's Rathen sich zu legen, und selbst bei leichtern und bekannten sich mancherlei, nach und nach zur Gewohnheit werdende Unrichtigkeiten, Verwechslungen und Verstümmlungen zu erlauben.

Diese Nachtheile wird Derjenige nicht so leicht bemerken, der seine Schüler eine Zeit lang im Lesen einzelner Wörter übt; denn diese allein können nach einem vollständigen und lückenlosen Stufengange geordnet werden, daß die Uebungen vom Einfachsten und Leichtesten nach und nach zu dem Zusammengesetztesten und Schwersten fortschreiten. Durch anhaltende Uebung im Wörterlesen wird auch der Schüler verhindert, weiter zu sehen, als er eben sehen soll, und vor dem Umherschweifen des Auges bewahrt, das zu einem nachläßigen und fehlerhaften Lesen führen muß. Der Mangel des Zusammenhanges macht auch, daß der Schüler keinen Reiz zu einem übereilten Uebergang von einem Worte zum andern fühlt, daß er ungestört seine Aufmerksamkeit auf das eben vor ihm stehende Wort richtet, daß er also eine Festigkeit im Anschauen der Wortgestalten, eine Sicherheit im Wiedererkennen und eine Fertigkeit im richtigen Aussprechen jedes Schriftwortes erlangt, die ihm späterhin beim Vortrage eines zusammenhängenden Lesestoffes, wo er seine ganze Aufmerksamkeit auf den Sinn der Worte, auf den guten Ausdruck der darin liegenden Gedanken und Empfindungen richten muß, unentbehrlich ist.

Werden aber die Schüler lange bloß im Lesen einzelner Wörter geübt, so gewöhnen sie sich daran, beim Lesen wenig zu denken und bekümmern sich auch bei zusammenhängenden Lesestücken nicht um den Inhalt derselben, und so geht der Hauptzweck des Lesens verloren. Dadurch, daß der Schüler lange geübt wird, jedes Wort als ein abgeschlossenes Ganze, das mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden in keiner logischen Verbindung

steht, zu betrachten, gewöhnt er sich auch an ein träges, unzusammenhängendes Lesen, und er lies't dann auch zusammenhängende Lesestücke dem Sinne nach zuwider, mit eintöniger, verkehrter und widerlicher Interpunktion und Accentuation, und es trifft dann die strengen Vertheidiger der anhaltenden Uebungen im bloßen Wörterlesen, nicht mit Unrecht, der Vorwurf, daß sie gleich beim ersten Lernen Mechanismus und Stumpfsinn begründen, der sich auf alles spätere Lernen überträgt.

Ich suchte beide Ansichten zu vereinigen, indem ich bei jeder Uebungsstufe erst einzelne Wörter, dann in dieselbe Stufe rücksichtlich der technischen Leseschwierigkeiten passende Sätze zum Uebungsstoffe wählte. Auf diese Weise werden die Vortheile einer jeden der oben angeführten Maximen vereint erzielt, die Nachtheile aber vermieden; es wird nicht nur von Stufe zu Stufe ein richtiges, sondern auch ein fertiges, zusammenhängendes und den Sinn und Inhalt beachtendes Lesen erzeugt. Damit aber dieses letztere um so sicherer gelinge, muß auch das Lesen nach Sinn und Inhalt gehörig abgestuft sein. In den ersten Uebungen müssen die Sätze ganz kurz und leicht verständlich sein. Es kann da noch nicht auf einen besondern Inhalt z. B. moralischen rc. gesehen werden; eben so wenig braucht jetzt noch auf bestimmte Sprachformen Rücksicht genommen zu werden.

Von der dritten Hauptstufe an, wo auch mehr auf den Bau der Wörter aufmerksam gemacht wird, lassen wir auch die Sätze mehr nach bestimmten Sprachformen geordnet erscheinen, so daß die Uebungen erst an ganz einfachen Sätzen, dann an solchen, die durch Bestimmungswörter erweitert sind, und endlich an immer größeren und zusammengesetzteren Sätzen vorgenommen werden. Dabei müssen wir aber ausdrücklich bemerken, daß es mit allen diesen Sätzen, obschon nach sprachlehrlicher Rücksicht geordnet, durchaus nicht auf Entwicklung der Sprachlehre, sondern auf Entfaltung

des durch die Sprachformen ausgedruckten Sinnes zu thun sei, und daß sie also mehr vorbereitend und unterstützend für die Sprachlehre angesehen werden sollen; was wir bei der nachfolgenden praktischen Darstellung noch besonders andeuten werden.

Bevor wir aber diese unternehmen, noch Einiges über den Anfang und den Lehrgang dieses Schreibleseunterrichtes selbst.

§. 8.

Der Schreibleseunterricht steht mit dem Gesammtunterricht in Verbindung; er setzt schon einige Uebung im Anschauen, Denken, Sprechen, Zählen und Zeichnen voraus.*) Die Anknüpfung des Schreibleseunterrichtes an den allgemeinen Unterrichtsgang kann schon geschehen, sobald der Schüler im Anschauungsunterrichte über das älterliche Haus und das Familienleben in demselben dahingekommen ist, daß er den Menschen im Vergleich mit dem Thiere angeschaut und die Sprache als einen großen Vorzug vor den Thieren aufgefaßt hat.**) Der Zeit nach etwa zu Anfang der vierten oder fünften Woche der neu in die Schule eingetretenen Kinder, wo sie durch die bisher vorgenommenen Denk-, Sprech- und Zählübungen hinlänglich dazu befähigt sind.

Auch durch die stattgehabten Uebungen im Zeichnen, im Bilden verschiedener gerader und krummmer oder gebogener Linien und daraus zusammengesetzter Figuren, Dreiecke, Vierecke, Kreise, Ovale 2c. hat das Auge eine solche Sicherheit und die Hand so viel Gewandtheit erlangt, daß beim Auffassen

*) Grasers Elementarschule fürs Leben, Unterrichtsgymnastik.

) Man sehe Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage, 3te Aufl. S. **319, 4te Aufl S. **130** u. s. w. Graser beginnt den Schreibleseunterricht später (mit dem 4ten Uebungskurs). Die Schulverhältnisse machen es aber nothwendig, damit früher anzufangen, was ich auch seit mehreren Jahren that, und die Uebungen des **2**ten und **3**ten Kurses der Unterrichtsgymnastik nebenbei vornahm.

und Zeichnen der Buchstabenformen kein Aufenthalt eintritt, sondern daß die Kinder die Buchstaben der Elementarschrift (so nennen wir die einfache lateinische Schrift,*) die Graser zu dem ersten Schreiblesenunterricht gewählt hat) mit dem Schieferstifte auf Schiefertafeln deutlich darstellen können.

§. 9.

Dennoch wäre es gefehlt, wenn man nun sogleich mit dem Kennen- und Schreibenlehren der Buchstaben anfangen wollte. Es müssen dem Schreiblesenunterrichte noch einige, die Sprache zunächst betreffende Übungen vorausgehen, damit derselbe in gehörigen Zusammenhang mit dem Anschauungsunterrichte komme und zugleich eine feste Grundlage erhalte.

Hinsichtlich dieser besondern Vorübungen muß ich noch Folgendes bemerken:

Mehrere Jahre habe ich den Unterrichtsgang, wie Graser denselben in der Elementarschule vorgezeichnet hat, genau eingehalten, und die Schüler, nachdem sie die Sprache als Mittel des wechselseitigen Verständlichmachens und daher als Bedürfniß des geselligen Zusammenlebens aufgefaßt hatten, auf anschauliche Weise angeleitet, zu erkennen:

---

*) Auch gegen diese Schrift sind Viele eingenommen, sie nennen sie einen unnützen Umweg und wollen gleich mit der deutschen Currentschrift angefangen wissen. Diese Elementarschrift gehört aber wesentlich zu den Eigenthümlichkeiten unserer Methode, indem gerade an dieser Schrift die Thätigkeiten der einzelnen Sprachwerkzeuge sich am besten nachweisen lassen und auch von den kleinen Kindern leicht zu schreiben ist; überdieß ist sie leichter zu überblicken und daher leichter zu lesen, man nehme z. B. *nennen* und dasselbe Wort in der deutschen Currentschrift; auch ist von dieser Schrift wegen ihrer großen Aehnlichkeit mit der deutschen Druckschrift, der Uebergang zum Drucklesen leichter, endlich ist sie auch die beste Vorübung zum Schreiben der deutschen Currentschrift.

a) Es gibt nicht bloß eine Sprache für's Ohr, sondern auch eine für's Gesicht (Geberden=, Mienen=, Zeichensprache).

b) Es ist für unsere Erkenntniß gleichviel, ob wir eine Sache selbst, oder ein Bild davon sehen.

c) Man kann also auch für die Sprachzeichen Bilder wählen.

d) Auf diese Weise vermag man auch mit Entfernten zu sprechen, was nicht nur sehr angenehm, sondern auch oft sehr nothwendig ist.

e) Um aber dieß zu können, muß man mit dem Entfernten für jedes Wort ein Zeichen verabreden. Versuch einer solchen Zeichen=Sprache.

f) Eine solche Zeichensprache ist äußerst beschwerlich, daher Aufgeben derselben.

g) Es gibt aber eine leichtere Art, Wörter für das Gesicht darzustellen, bei der man nur etliche und zwanzig Zeichen zu merken habe, um alle Wörter schreiben zu können.

Von da ging ich zum Zerlegen der Wörter in ihre hörbaren und sichtbaren Bestandtheile und dann zur Abbildung der letztern, also zum eigentlichen Schreibleseunterrichte über.

So schön dieser Gang ist, indem das Kind gleichsam den Weg der Erfindung unserer Buchstabenschrift selbst verfolgt, und auf diese Weise an den zunächst im Geiste vorfindlichen Begriff den neuen anknüpft: so konnte ich mich doch nie überzeugen, daß ein sechsjähriges Kind diesen Zusammenhang geistig auffaßte und festhielt.

Diese und noch andere Erfahrungen veranlaßten mich, den Weg abzukürzen, und gleich von der Entwicklung des Bedürfnisses der Sprache zum geselligen Zusammenleben zur Entwicklung des Bedürfnisses der Schriftsprache fortzuschreiten. Auf diese Weise kam ich früher zum eigentlichen Schreib=

leseunterrichte, was ein nicht unbedeutender Vortheil ist, und glaube nicht, mich dadurch an dem Geiste der Graser-schen Unterichtsmethode versündigt zu haben. Doch will ich für Diejenigen, welche den in der Elementarschule vorgeschlagenen Gang einhalten wollen, auch die Art und Weise dieser Übungen gehörigen Ortes einschalten.

Ich will nun versuchen, diesen Schreib-Leseunterricht in seinem Stufengange mit Andeutung des Lehrverfahrens darzustellen.

Vorübungen

zum

eigentlichen Schreiblese-Unterricht.

Nebst den schon oben erwähnten Uebungen im Zeichnen gehen folgende, die Sprache selbst betreffenden Uebungen dem eigentlichen Schreiblese-Unterrichte voran.

Erste Uebung.

Die Kinder lernen die Sprache als Mittel des wechselseitigen Verständlichmachens und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenlebens kennen.

Leicht kann der Lehrer die Kinder überzeugen, wie übel wir daran wären, wenn wir nicht sprechen könnten. Ältern und Kinder könnten nichts miteinander reden; sie könnten einander nicht erzählen, was sie gehört, oder gesehen haben; sie könnten einander nicht sagen, was sie wünschen oder wollen. Wenn die Kinder hungrig oder durstig wären, sie könnten weder vom Vater, noch von der Mutter etwas zu essen oder zu trinken verlangen; wenn sie krank wären, könnten sie auch nicht sagen, was ihnen wehe thue. Die Kinder könnten auch nichts lernen; sie könnten nicht einmal miteinander spielen, weil sie ja einander nicht verstünden. — Vater und Mutter könnten den Dienstboten nicht sagen, was sie arbeiten sollten; keines von den Leuten, die im Hause beisammen wohnen, könnte dem andern etwas sagen, etwas rathen, daher auch einander nicht beistehen und hel-

fen, und weil sie einander nicht verstehen, auch gar nicht beisammen leben. Und doch ist es so schön und gut, daß mehrere Menschen im Hause beisammen sind und einander helfen und erfreuen können.

Durch das Sprechen machen sich also die Menschen einander verständlich, und wenn sie dieß nicht könnten, so könnten sie auch nicht beisammen leben. Die Sprache ist also zum geselligen Zusammenleben höchst nothwendig. *)

Zweite Uebung.

Die Kinder lernen das Bedürfniß einer Schriftsprache kennen.

Die anschauliche Entwicklung dieses Bedürfnisses kann auf folgende Weise geschehen:

Der Lehrer knüpft sein Entwicklungs-Gespräch an den Schluß der vorigen Uebung an:

L. Damit also Vater, Mutter, Kinder ꝛc. beisammen leben und einander helfen können, müssen sie mit einander reden. — Auch die Nachbarsleute und andere Menschen im Orte machen einander ihre Gedanken und Wünsche durch Reden bekannt. — Aber könnt ihr auch jetzt, da ihr in der Schule seid, mit euren Aeltern, die zu Hause sind, reden? Warum nicht? Sch. Weil sie nicht da sind und uns hören können. L. Also mit Menschen, die von euch entfernt sind, könnt ihr nicht reden? Und doch ist es so schön, ja oft nothwendig, mit Entfernten zu reden. Z. B. dein Vater reiset in eine Stadt und bleibt dort einige Tage. Unterdessen wird deine Mutter krank. Das möchtest du dem Vater gern wissen lassen; möchtest ihm erzählen, was für eine Krankheit die Mutter habe; möchtest ihm fragen, was geschehen soll, und ihn bitten, daß er bald nach Hause komme.

*) Diejenigen, welche den in der Elementarschule vorgezeichneten Gang einhalten wollen, gehen von hier zu den nach der 3ten Übung meines Lehrganges eingeschalteten Übungen.

Das möchtest du ihm gerne sagen. Du kannst aber nicht hingehen, es ist zu weit; auch kannst du nicht wohl von der Mutter hinweg. Wäre es nicht recht gut, wenn du ein Mittel wüßtest, mit deinem entfernten Vater zu reden? —

Solcher Fälle gibt es gar viele. Damit ihr das noch mehr einseht, will ich euch eine Geschichte erzählen:

Ein vierzehnjähriger Knabe, Namens Philipp, wurde von seinen Aeltern auf drei Jahre in einem fremden Orte untergebracht, damit er das Schreinerhandwerk lernen sollte. Er war aber nicht lange an diesem Orte, als er nicht mehr bleiben wollte. Sein Meister hatte zwei schon erwachsene Söhne, die den guten Philipp nicht nur sehr hart hielten, sondern auch sogar öfters zum Bösen reizten. Philipp klagte dieses ihrem Vater; dieser wollte nicht helfen — ihrer Mutter; diese noch weniger. „Ei," hieß es, „man wird dich wohl auf den Händen herumtragen. Unsern Kindern kann Niemand etwas Unrechtes nachsagen; du hast das Heimweh, aber da wird nichts daraus. Bevor die Lehrzeit aus ist, kommst du nicht aus unserm Hause." Was wollte nun der arme Philipp thun? — Davon laufen? dies schien ihm nicht schön zu sein; auch hatte er keinen Pfennig Geld und der Ort war neun Stunden von seiner Heimath entlegen. Aber er wußte sich schon zu helfen. — — Was meint ihr wohl, daß er gethan habe? — Fortlaufen durfte und wollte er nicht; und doch konnte er mit seinen Aeltern nicht reden, weil diese neun Stunden von ihm entfernt waren. — Er schrieb seinen Aeltern einen Brief und erzählte ihnen Alles so genau und umständlich, daß schon nach fünf Tagen sein Vater kam, und ihn mit nach Hause nahm, bis er einen bessern Ort für ihn ausfinden konnte *)

Der Brief lautete so:

---

*) Diese Erzählung ist von Jais, die Anwendung zu obigem Zwecke von Wurst.

Lieber Vater!

An diesem Orte kann ich nicht bleiben. Mein Meister hat zwei Söhne, die sehr böse sind. Sie plagen mich und wollen mich oft zu bösen Streichen verführen. Ihr Vater straft sie nicht, und ihre Mutter wehrt ihnen nicht. Komm doch bald, lieber Vater, und hole mich ab. u. s. w.

L. Wie hat also dieser Knabe mit seinem entfernten Vater geredet? Sch. Er hat ihm einen Brief geschrieben. L. Wie mag es wohl Philipp angefangen haben, diesen Brief zu schreiben? — Das wißt ihr freilich jetzt noch nicht, aber ihr sollt es gleich einsehen und auch recht bald selbst einen Brief schreiben lernen. Denn zu euerer Freude will ich euch nur sagen, daß ich euch mit einer recht leichten Art, Wörter abzuzeichnen, bekannt machen will, bei der man nur etliche und zwanzig Zeichen zu merken braucht, um alle Wörter auf Papier darstellen zu können. Aber ihr müßt recht schön aufmerksam sein. Ihr wißt schon, daß beim Sprechen aus dem Munde Wörter hervorkommen. Die Worte, die der Knabe zu seinem Vater würde gesagt haben, wenn dieser bei ihm gewesen wäre, hat er auf Papier gezeichnet, oder, wie man zu sagen pflegt, er hat die Wörter geschrieben. — Er hat eben so viele Wörter abgezeichnet, als er würde gesprochen haben.

Man muß also vor Allem wissen, wie viele Wörter die Rede habe, die man schreiben will.

Damit ihr nun gleich die einzelnen Wörter einer Rede von einander unterscheiden und zählen könnet, wollen wir uns üben eine Rede in ihre einzelnen Wörter zu zerlegen, und wollen dazu gleich den Brief des Philipp nehmen.

Dritte Uebung.

Die Kinder lernen eine Rede in ihre Worte zerlegen.

Der Lehrer spricht anfangs die Worte der einzelnen Sätze etwas abgesetzt, damit die Schüler sie leichter unterscheiden können.

L. Der Brief fing an: Lieber — Vater — Wie viele Worte sind das?*) — Wie lautet das erste? wie das zweite? — Gut! ich sage euch jetzt, wie es weiter in dem Briefe hieß, zählt aber dabei gleich die Wörter. Gebt Acht! „An — diesem — Orte — kann — ich — nicht — bleiben.“ — Wie viele Worte sind dieß? Sch. Sieben. L. Wie hieß das erste? zweite? ꝛc. siebente? — Nun weiter: Mein — Meister — hat — zwei — Söhne. Wie viele Worte sind dieß?

So fahre der Lehrer fort, den Brief in seine Worte zerlegen zu lassen. Am Ende sagt er dann: Ihr könnt nun auch eure Rede in Worte zerlegen. Wenn ihr also z. B. schreiben wollt: Lieber Freund komm zu mir am Sonntage — wie viele Worte sind dieß? Sch. Sieben. L. Wie viele Worte hättet ihr also abzuzeichnen? Sch. Sieben. L. Aber wie wollt ihr jedes Wort abzeichnen? Die Wörter kann man wohl hören, aber nicht sehen! — Gebt einmal Acht, ob ihr wenn ich spreche, gar nichts dabei sehet?

Anmerk. Nun tritt als vierte Uebung das Zerlegen der Wörter in ihre Bestandtheile ein. Bevor ich aber diese Uebung darstelle, will ich für diejenigen, welche den in der Elementarschule angezeigten Gang einhalten wollen, auch jene Uebungen hier einschalten.

A. Die Schüler werden zur Erkenntniß gebracht, daß es nicht bloß eine Sprache für's Ohr, sondern auch eine für's Gesicht gebe.

a) Zeichensprache.

Auch zu dieser Erkenntniß kann der Lehrer seine Schüler leicht durch Anschauung bringen, etwa auf folgende Weise: L. Damit also die Menschen sich ein-

---

*) Im Zählen werden die Kinder schon beim ersten Anschauungsunterrichte geübt.

ander verständlich machen können, müssen sie mit einander reden. Muß man denn aber immer Wörter sprechen, um sich Andern verständlich zu machen? Kann man sich nicht auf eine andere Weise, als durch Worte, Andern verständlich machen? — Gebt Acht! (Er winkt mit dem Finger einem Schüler, daß er aus der Bank heraus und zu ihm kommen solle, was der Schüler auch sogleich thun wird, und der Lehrer fragt dann die andern) Hat mich dieser Knabe verstanden? — Darauf winkt er mit der Hand, daß sich der Schüler wieder entfernen solle, und nachdem der Knabe auch dieses gethan hat, fragt er wieder, ob er auch jetzt verstanden worden sei. Auch das wird bejahet werden, und er fährt fort: Habe ich jetzt Wörter gesprochen, damit mich der Knabe verstanden hat? — Was habe ich denn gethan, damit er mich verstanden hat? Sch. Mit den Fingern — mit der Hand gewunken. L. Hat der Knabe dabei etwas gehört oder gesehen? — Was hat er gesehen, als ich wollte, daß er kommen sollte? Sch. Das Winken. L. Wenn ihr also das Zeichen seht (er biegt den Finger zum Winken), so wißt ihr, es bedeutet? Sch. Komm. L. Und als ich mit der Hand das Zeichen machte (er winkt ab), was hat das bedeutet? Sch. Er soll wieder abgehen. L. Also diese Zeichen habt ihr verstanden. Wodurch habe ich mich jetzt verständlich gemacht? (Durch Worte oder durch Zeichen?) Sch. Durch Zeichen. L. Muß man also immer durch Worte mit einander reden, oder kann man sich auch auf andere Art verständlich machen? Und wodurch? Sch. Durch Zeichen. L. Ich will noch einige solche Zeichen machen, und ihr sollt mir sagen, was sie bedeuten. (Er nickt mit dem Kopfe) Was bedeutet dieß? — (Er schüttelt mit demselben) Was bedeutet das? — Wenn Einer

unter euch während des Unterrichts schwätzt und ich mache es so (er droht mit dem Finger) was bedeutet das? Sch. Er soll aufhören. L. Also durch Zeichen kann man auch reden. Es gibt also nebst der Wortsprache auch eine Zeichensprache, und die Zeichen, die man dabei braucht, heißen daher auch Sprachzeichen. Wenn man Wörter spricht, so ist dies eine Sprache für's Ohr; denn die Wörter hört man; kann man denn aber auch die Zeichen hören? Wenn man sich also durch Zeichen verständlich macht; so ist das keine Sprache für's Ohr, sondern? Sch. Für das Gesicht. L. Wir haben also nicht bloß eine Sprache für das Ohr, sondern auch eine für das Gesicht kennen gelernt; worin besteht die für's Ohr? Sch. Darin, daß man Wörter spricht. L. Und die für das Gesicht? Sch. Darin, daß man Zeichen macht.

b) Bildersprache.

aa) Vorbereitung dazu.

Die Kinder lernen einsehen, daß man, um eine Sache zu kennen, nicht immer nöthig habe, die Sache selbst zu sehen, sondern daß die Anschauung eines Bildes davon schon hinreichend sei.

L. Wir wollen nun sehen, auf welche Weise man sich sonst noch verständlich machen könne. (Er zeigt das Bild etwa eines Hauses vor und fragt:) Was ist das? Sch. Ein Haus. L. Ein wirkliches Haus, oder ein Bild davon? Sch. Ein Bild davon. L. Und doch kennst du es. Was ist das hier auf diesem Papiere? (Er zeigt das Bild eines Baumes) Sch. Ein Baum. L. Ein wirklicher Baum? Sch. Ein Bild von einem Baume. L. Was ist das? (Er zeigt einen Schlüssel vor.) Sch. Ein Schlüssel. L. Und das?

(Er zeigt das Bild eines Schlüssels) Sch. Auch ein Schlüssel. L. Das (den wirklichen Schlüssel vorzeigend) ist ein Schlüssel selbst; das aber (auf das Bild zeigend)? Sch. Ein Bild von einem Schlüssel. L. Du sagst also, „das ist ein Schlüssel", du magst einen wirklichen Schlüssel, oder eine Zeichnung davon sehen. Muß man also immer, um eine Sache zu kennen, die Sache selbst sehen, oder ist es schon genug, nur ein Bild davon zu sehen?

bb) Uebergang zur Bildersprache selbst, mittelst der wir auch mit Entfernten reden können.

Gut! das merkt wohl! Wenn ihr die Sprachzeichen selbst sehet, so wißt ihr, was man damit will; z. B. Ihr sehet meinen gebogenen Finger, was bedeutet dieser? Sch. Komm! L. Oder meine umgekehrte Hand? Sch. Geh! L. Wenn ich nun den gebogenen Finger abzeichnete und dir dieses Bild vorhielte, würdest du beim Anblick desselben nicht eben so gut wissen, was er bedeutet, als wenn du den wirklichen Finger sähest? L. Und wenn du eine abgewandte Hand abgemalt sähest, so würdest du eben so gut wissen, was sie bedeutet, als wenn du die abgewandte Hand selbst vor Augen hättest; nämlich? Sch. Geh! L. Natürlich! Ihr habt ja vorhin schon eingesehen, daß man eine Sache kenne; wenn man auch nur das Bild davon sehe. Muß man also immer die Sprachzeichen selbst sehen, um sie zu verstehen, oder ist es auch schon genug, wenn man die Bilder davon sieht? — S. Also können wir auch durch Bilder mit einander reden. Und zuweilen kann man sich durch ein Bild erst recht verständlich machen; z. B. Jemand hat eine schöne Gegend gesehen, und möchte sie gerne seinem Freunde beschreiben; er zeigt daher demselben ein Bild

von dieser Landschaft, und nun braucht er nicht viele Worte zu sagen und der Freund weiß genau, wie die Gegend aussah. Er hat sich also seinem Freunde durch ein Bild verständlich gemacht. Ihr seht also auch daraus, daß man sich durch Bilder Andern verständlich machen kann. Was aber dabei die Hauptsache ist, man kann die Bilder auch Entfernten schicken und so auch mit diesen reden.

B. Vorbereitung zu einer umfassenden Zeichensprache, mittelst der man Alles mit Entfernten reden könne.

L. Weil wir nun durch Bilder von Sprachzeichnen auch mit Entfernten reden können, so wollen wir eine Zeichensprache mit einander verabreden, bei der wir nicht bloß das Wort „komm“ durch einen gebogenen Finger anzeigen, sondern wir wollen für jedes Wort ein Zeichen mit den Fingern machen, welches ganz leicht nachzuzeichnen ist. Diese Zeichen sollt ihr dann merken, damit ihr wenn ihr sie auf Papier abgezeichnet sehet, gleich wisset, was für Wörter sie bedeuten. Dann können wir auch Alles mit einander reden, wenn wir auch von einander entfernt sind, und also einander nicht sehen und hören können. Wäre das nicht recht schön?

L. Das wäre gewiß recht schön. Ich besuche zuweilen einen Herrn auf einem Landschlosse; erst an den verflossenen Feiertagen war ich bei ihm. Er ist ein großer Kinderfreund und sagte zu mir, er möchte doch meine bravsten Schüler kennen lernen; ich sollte sie doch zu ihm kommen lassen. Allein wie sollte ich euch das zu wissen machen? Mit euch reden konnte

ich nicht, weil ich entfernt von euch war; ein Bote hätte vielleicht vergessen, was ich ihm anbefohlen, oder er hätte es unrecht ausgerichtet. Wenn ich aber für jedes Wort ein Zeichen mit der Hand mit euch verabredet gehabt hätte, und hätte diese Zeichen auf Papier abgebildet und euch zugeschickt, würdet ihr mich nicht verstanden haben? — Gewiß, wenn ihr anders die Zeichen gut gemerkt hättet; denn ihr wißt ja, daß es gleichviel ist, ob ihr die Zeichen sehet, oder die Bilder davon.

Ich komme nächstens wieder zu diesem Herrn und da könnte es sein, daß er den Wunsch, euch zu sehen, wieder äußerte. Damit ich euch dann das gleich zu wissen machen kann, so wollen wir für jedes Wort ein Zeichen mit einander verabreden, und dieses dann nachzeichnen. Vor Allem müssen wir aber erst die Wörter, die ich euch sagen will, zählen, damit wir wissen, wie viele Zeichen wir brauchen.

C. Zerlegen einer Rede in ihre Worte; Feststellen eines Zeichens für jedes Wort und Abbildung dieser Zeichen.

Zu diesem Zwecke spricht der Lehrer ein kleines Briefchen so vor, daß die Kinder jedes Wort einzeln bemerken können. z. B. L. Ich will euch die kleine Rede, die ich an euch thun würde, wenn ich bei euch wäre, vorsprechen, zählt die Wörter derselben!

Lieber — Fritz — Wie viele Wörter sind das? Sch. Zwei. L. Ich — bin — in — Seehof. Wie viel sind dieß Wörter? Sch. Vier. L. Und die vorigen zwei dazu? Sch. Sechs. L. Zählt weiter! bei — einem — großen — Kinderfreunde. Wie viel Wörter? Sch. Vier. L. Und vorhin sechs, also? Sch. Zehn Wörter. L. Einstweilen genug.

Wir wollen jetzt für jedes dieser zehn Wörter ein Zeichen festsetzen.

Die Wahl der Zeichen ist ganz willkürlich, etwa so:

Für Lieber — den Zeigfinger der rechten und linken Hand kreuzweise über einander gehalten, abgezeichnet mit zwei Linien, die sich wie ein schiefes Kreuz durchschneiden, wie Fig. 1 auf der lithogr. Tafel I.

für Fritz — den Zeige- und Mittelfinger jeder Hand wieder kreuzweise über einander und abgezeichnet wie Fig. 2.

Ich — den aufrechtstehenden Zeigefinger, abgezeichnet wie Fig. 3.

bin — den wagerecht gehaltenen Zeigefinger, abgezeichnet wie Fig. 4.

in — den schief in die Höhe gehaltenen Zeigefinger, abgezeichnet wie Fig. 5.

Seehof — einen Kreis mittelst des Zeigfingers und des Daumens, abgezeichnet wie Fig. 6.

bei — Zeige- und Mittelfinger in die Höhe, abgezeichnet wie Fig. 7.

einem — Zeige- und Mittelfinger wagrecht, abgezeichnet wie Fig. 8.

großen — Zeigefinger aufrecht, Daume wagrecht, so daß beide fast einen rechten Winkel bilden, abgezeichnet wie Fig. 9.

Kinderfreunde — ebenso, aber mit dem Zeigefinger der andern Hand geschlossen, abgezeichnet wie Fig. 10.*)

*) Der Lehrer mag, wenn er es für nöthig erachten sollte, dieses Briefchen noch um einige Worte vermehren und Zeichen dafür wählen.

Damit sich der Lehrer bei der Wahl dieser Zeichen nicht selbst verwirrt, ist es gut, dieselben für sich auf ein Papier zu zeichnen und das entsprechende Wort unter jedes Zeichen zu setzen. Diese Zeichen schreibt er, sobald immer eines festgesetzt ist, an die Wandtafel zur Anschauung für die Kinder, und fragt immer bei einem neuen Zeichen, was es bedeute, aber auch zugleich, was für Wörter die schon angeschriebenen Zeichen bedeuten, aber nicht immer in derselben Ordnung, sondern er deutet bald auf dieses, bald auf jenes Zeichen und wiederholt obige Frage.

D. Schwierigkeit einer solchen Zeichen- und Bildersprache — daher Aufgeben derselben.

Dabei wird der Lehrer die Erfahrung machen, daß schon bei diesen zehn Zeichen die Kinder die Bedeutung derselben nicht mehr sicher wissen. Die Schüler, in denen die Begierde aufgeregt ist, auch eine Schriftsprache zu erlernen, fühlen nun auch die Schwierigkeit einer solchen Zeichen- und Bildersprache und es regt sich natürlich in ihnen auch das Gefühl des Unmuthes. Diesen Unmuth sucht der Lehrer noch mehr zu erhöhen, um die Aufmerksamkeit und das Interesse für den nachfolgenden Unterricht noch mehr zu gewinnen, indem er etwa zu den Kindern spricht: Ach! ihr merkt nicht einmal die Zeichen für diese kleine Rede; man hat aber noch weit mehr mit einander zu reden, man spricht oft viele Hundert Wörter mit einander. Wenn wir nun auch in der Ferne mit einander reden wollten, so müßten wir auch für jedes dieser vielen Wörter ein Zeichen haben, und für jedes Zeichen ein Bild. Da ihr aber nicht einmal diese wenigen Zeichen zu dem kleinen Briefe gemerkt habet, so muß ich schon die schöne Sache, wodurch wir auch

in der Ferne mit einander reden könnten, aufgeben. Das ist doch recht Schade!

E. Frisches Aufgreifen des Versuches Wörter abzubilden, wobei man zur größeren Aneiferung die Nützlichkeit und Nothwendigkeit einer Schriftsprache neuerdings darstellt.

Nach einiger Zeit, etwa in der Nachmittagsschule, oder am andern Morgen, wendet sich der Lehrer wieder an die Kleinen: Kinder, wir haben, um auch mit Entfernten reden zu können, für jedes Wort ein Zeichen zu machen und dieses nachzuzeichnen gesucht; wir kamen aber mit unserm Versuche nicht weit, und wurden mißmuthig. Allein eine so schöne Sache wollen wir doch nicht ganz aufgeben. Denn es ist nicht nur eine schöne Sache; sondern es ist oft auch sehr nützlich, ja nothwendig, mit Entfernten zu reden. — Um die Kinder davon zu überzeugen, werden hier die Beispiele aus der oben ausgeführten zweiten Uebung; Erkenntniß des Bedürfnisses einer Schriftsprache — den Kindern vorgehalten, nämlich das von einem Vater, der verreiset war, unterdessen die Mutter krank wurde, was das Kind dem Vater zu wissen machen wollte; dann das Beispiel von dem Knaben, der in einem entfernten Orte bei einem Meister in der Lehre ist, aber nicht dort bleiben kann, und darüber seinem Vater schrieb.

Am Ende dieses Beispieles, wo es heißt: „Er hat also ebenso viele Wörter abgezeichnet als er würde gesprochen haben", fährt der Lehrer fort: Aber wie hat er die Wörter abzeichnen können, die Wörter kann man wohl hören, aber nicht sehen. Gebt einmal Acht, ob man beim Sprechen gar nichts sieht.

Die Schüler werden nun auf die Artikulation unserer Wortsprache aufmerksam gemacht; sie lernen, daß jedes Wort nicht ein einfacher, sondern ein mehrfacher Schall sei, und daß zur Hervorbringung desselben verschiedene Mundbewegungen nothwendig sind. Hier reiht sich also die Uebung im Zerlegen der Wörter in ihre Bestandtheile an, die nach meinem abgekürzten Lehrgange als vierte Uebung bezeichnet ist und hier folgt. —

Vierte Uebung.

Die Kinder lernen die Wörter in ihre Theile — Mundstellungen und damit hervorgebrachte Laute und Schälle zerlegen.

Der Lehrer wähle hiezu anfangs ganz kleine Wörter, und zwar solche, wo die Mundstellungen äußerlich recht wahrnehmbar sind. Er knüpfe sein Gespräch an die vorige (dritte) Uebung an, indem er etwa auf folgende Weise fortfährt:

Ich will von den Wörtern, die ihr einem Freunde schreiben wollt (Komm am Sonntage zu mir) das kleine Wort *am* recht langsam sprechen, seht mich dabei genau an. (Er spricht *a* und fragt:) Ist das Wort ganz? Sch. Nein. L. Richtig! Ich habe das Wort *am* nur angefangen zu sprechen; nun will ich noch einmal dieses Wort anfangen und dann gleich ganz aussprechen, seht dabei genau auf meinen Mund. (Er spricht *a* recht gedehnt, und läßt dann schnell die Lippen zu *m* schließen, jedoch den Schall etwas nachbrummen, und sagt dann:) Als ich das Wort zu sprechen angefangen habe, wie war da mein Mund? (Auf oder zu?) Sch. Offen. L. Und als ich das Wort gar hinaussprach, blieb er so offen stehen? (Er spricht noch einmal *am*) Sch. Nein, er ging zu. L. Wie viele Bewegungen oder Stellungen, macht also der Mund, wenn er *am* spricht: Sch. Zwei. L. Wenn man bloß die erste Stellung macht und

damit anfängt zu sprechen, was für einen Laut hört man? Sch. *a*. L. Was hört man aber, wenn die Lippen sich schließen? Sch. Es brummt ein wenig. L. Macht einmal die erste Stellung und sprecht dabei den Laut aus! Sch *a*. L. Macht jetzt die zweite Stellung und laßt auch das Brummen etwas hören. Sch. *m*. L. Macht nun beide Stellungen nach einander, und sprecht dabei, ohne abzusetzen, so daß man erst den hellen Laut *a* und dann das Brummen gleich nachhört. Ich will es euch leise vormachen, (er macht bloß die zwei Stellungen des Mundes, ohne einen Laut hören zu lassen) und ihr sollt es gleich laut nachsprechen.

L. Gesetzt dein Freund antwortet dir: „Ich kann nicht kommen, ich habe Schmerzen im Ohr.“ Wie viele Wörter sind dieß? Sch. Neun. L. Von diesen Wörtern wollen wir, wie vorhin das Wort *am*, jetzt das Wörtchen *im* etwas genauer betrachten. Seht auf meinen Mund! (Er spricht etwas lang *i* und läßt dann die Lippen zu *m* schließen, daß man wieder das Nachbrummen deutlich hört, und fährt dann fort:) Wie habe ich angefangen? Ich will das Wort noch einmal nur anfangen — *i* — wie steht da mein Mund? Sch. Offen. L. So weit, wie vorhin bei *a*? Sch. Nein, nur ein wenig offen. L. Richtig! und zwar so (er deutet auf den Mund hin) in die Breite gezogen. Und was für ein Laut kam aus dieser Stellung heraus? Sch. *i*. L. Nun will ich das Wort ganz aussprechen (er spricht etwas gedehnt *im* fragt dann:) Was für eine Stellung machte der Mund zuletzt? Sch. Er ging zu. L. Richtig! Haben wir diese Stellung nicht schon bei *am* gehabt? Sch. Ja. L. Und was für einen Schall hört man bei dieser Stellung, wenn man damit spricht? Sch. Ein Brummen *m*. L. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *im* spricht? Sch. Zwei. L. Wie ist der Mund bei der

ersten? Sch. Breit offen. L. Was für einen Laut kann man damit heraussprechen? Sch. *i*. L. Macht auch die zweite Stellung und laßt das Brummen dabei etwas hören! Nun macht beide Stellungen so nach einander, wie ich es euch jetzt leise vormache, und sprecht dabei das Wort laut aus! Sch. *im*.

L. Wo hat der Freund gesagt, daß er Schmerzen habe? Sch. Im Ohr. L. Jetzt wollen wir sehen, wie es der Mund macht, wenn er das Wort *or* spricht. Gebt Acht! Ich spreche dieses Wort langsam, aber ganz leise, und ihr sollt mir sagen, wie viele Stellungen des Mundes ihr dabei bemerkt! Sch. Zwei. L. Wie steht der Mund zuerst, wenn ich das Wort anfange? Sch. Rund offen. L. Und was für einen Laut hört man dabei herausgehen? Sch. *o*. L. Was thut die Zunge zuletzt? Sprecht nur selbst einmal *or* und merkt auf, wohin zuletzt die Zunge schnellt! Bemerkt ihr nicht, daß sie nach oben, an dem Gaumen anschnellt, wodurch das *o* etwas nachschnarrt? — Macht noch einmal dieses Schnellen mit der Zunge, daß man diesen schnarrenden Schall hört! — Sprecht noch einmal *o*, hört aber nicht auf, sondern schnellt gleich mit der Zunge zurück, daß man das *o* nachschnarren hört!

L. Wenn nun dein Freund geschrieben hätte: „Mein Bruder will dich statt meiner besuchen, er wird um vier Uhr zu dir kommen", wie viele Wörter wären dies gewesen? Zählt einmal, ich will sie noch einmal sprechen. Sch. 15. L. Von diesen Wörtern wollen wir wieder einige genauer betrachten und zwar zuerst das Wörtchen *er* — er wird dich besuchen. — Seht genau auf meinen Mund (er spricht ganz langsam *e*—*r*), wie viele Stel-

lungen habt ihr bemerkt? Sch. Zwei. L. Wie war der Mund zuerst gestellt? Sch. Offen. L. So weit, wie bei *a*? Sch. Nein. L. So wenig und so in die Breite gezogen, wie bei *i*? (er läßt den Mund in dieser Stellung etwas stehen, damit es die Schüler besser bemerken können) Sch. Nein. L. Damit ihr diese Stellung genau angeben könnet, spreche ich erst *a*, dann *e*, und jetzt *i*. Wo war der Mund am weitesten offen? Sch. Bei *a*. L. Wo am wenigsten? Sch. Bei *i*. L. Wo aber halb? Sch. Bei *e*. L. Was für einen Laut kann man mit dem ganz offnen Munde sprechen? Sch. *a*. L. Mit dem halb offnen Munde? Sch. *e*. L. Nun will ich wieder *e* sagen, aber nicht aufhören, sondern das Wort gar aussprechen (er spricht etwas gedehnt *e—r*) Sprecht es eben so langsam nach! Was hat die Zunge zuletzt gethan? Sch. Sie hat gegen den Gaumen geschnellt. L. Diese Stellung mit ihrem schnarrenden Schalle haben wir schon an einem Worte kennen gelernt, wer weiß das Wort noch? Sch. *or*. —

L. Nun wollen wir das Wort *ur* betrachten. Wie steht der Mund zuerst? Sch. Rund. L. So rund, wie bei *o*? Sch. Nein. L. Damit ihr den Unterschied besser seht, spreche ich erst *o* und nun *u*. Bei *o* war der Mund ganz rund. Die obere Lippe bildete einen Bogen und die untere ebenfalls. Bei *u* aber, seht, da ist mehr die untere Lippe rund und etwas hervorgeschoben. Und was für einen Laut kann man mit dieser Stellung sprechen? Sch. *u*. Und wenn man *ur* sagt, was hört man noch nach? Sch. *r*. L. Diese Stellung haben wir schon bei einigen Wörtern gehabt. Wir wollen nun gleich weiter fortfahren. Es hat in der Antwort des Freundes geheißen: um vier Uhr. Betrachtet einmal das Wörtchen *um*. Wie steht der Mund zuerst? Sch. Unten rund herausgeschoben. L. Also wieder

gerade so, wie bei *ur*. Was für ein Laut geht da wieder heraus? Sch. *u*. L. Wie steht aber der Mund nachher, wenn man *um* spricht? Sch. Breit zu. L. Diese Stellung haben wir auch schon gehabt, bei den Wörtern *im*, *am*; und was für einen Laut hört man dabei? Sch. Ein wenig Brummen.

L. Wir haben das Wort *am* betrachtet; der Freund hätte aber auch *an* schreiben können; z. B. Am Sonntage kann ich nicht kommen, ich will an einem anderen Tage kommen. Sind bei dem Wörtchen *an* dieselben Mundstellungen, wie bei *am*? — Seht einmal genau auf meinen Mund! (er spricht ganz langsam *a—n* und hebt dabei *n* durch den summenden Schall hervor) Wie viele Stellungen? Sch. Zwei. L. Die erste — *a* — haben wir schon bei *am* kennen gelernt; aber was thut die Zunge bei dem Worte *an* zuletzt? Wo schlägt sie an? Seht recht in meinen Mund! Sch. Oben an dem Gaumen. L. Sprecht selbst das Wort so langsam, wie ich es euch vorspreche, nach, und merkt besonders auf, wo die Zunge anschlägt? Sch. Oben an dem Gaumen. L. Und was hört man dann? Hört man wieder so ein Brummen, wie bei dem geschlossenen Mund, oder mehr ein Summen? Macht die erste Stellung und sprecht! *a* — Nun die zweite und laßt dabei das Summen hören! — *n* — Sprecht beides zusammen! Sch. *an*.

L. Merkt einmal auf das Wort *in*. Der Freund hätte auch schreiben können: in vier Tagen will ich kommen. Hier kommt also das Wort *in* vor. Was für Stellungen macht der Mund, wenn er dieses Wort spricht? Zuerst? Sch. Den Mund ein wenig auf. L. Dann? Sch. Schlägt die Zunge am Gaumen an. L. Beide Stellungen kennen wir schon. Was für ein Laut wird mit der ersten gesprochen? *i* — Was hört man bei der zweiten? *n*. —

L. Nun wollen wir einmal zurückblicken und sehen, wie viele Stellungen des sprechenden Mundes wir schon kennen gelernt haben. Ich will sie einzeln vormachen, ihr zählt sie und gebt aber gleich bei jeder den Laut an, der mit derselben gesprochen wird. (Der L. macht zuerst die Stellungen ohne Laut zu den fünf Vokalen *u*, *o*, *a*, *e*, *i*; die Sch. geben bei jeder den Laut an und zählen) Wie viele Stellungen waren dies? Sch. Fünf. L. Nun weiter! (er macht die Stellungen von *m*, *n*, *r*; die Sch. geben den Schall von jeder an und zählen, wie oben). L. Konnten wir mit den drei letzten Stellungen auch so helle Laute hervorbringen, wie mit den fünf ersten? Sch. Nein. L. Es sind dieß eigentlich nur dumpfe Laute oder Schälle.

L. Nun sollt ihr wieder einige neue Stellungen kennen lernen, die der Mund zum Sprechen braucht. Gebt nur schön Acht! Ich will wieder den Anfang jenes Briefes vorsagen: „Komm her zu mir.“ Wie heißt das erste Wort? Sch. *komm*. L. Wenn Jemand z. B. ein kleines Kind, das nicht recht sprechen kann, statt *komm* — *omm* sagte, wäre das Wort ganz? — Wo fehlte etwas, am Anfange oder am Ende? (Hat *omm* so angefangen wie *komm*? Wo fehlt also etwas?) Sch. Am Anfange. L. Seht nur recht auf meinen Mund, wie ich es mache, wenn ich das Wort *komm* zu sprechen anfange. (Er stellt seinen Mund, als wolle er dieses Wort sprechen, hört aber gleich bei *k* auf und läßt den keuchenden Schall etwas hören) Habt ihr gesehen, wie ich meinen Mund dabei gestellt habe? Wohl nicht ganz deutlich, denn ihr müßtet mir genau in den Mund hineinsehen. Ich will daher das Wort noch einmal zu sprechen anfangen und dabei den Mund etwas weit öffnen (er thut es). Bemerkt ihr nicht, daß sich die Zunge hinten im Gaumen gleichsam einklemmt, und wie man diese Stellung

fahren läßt, die Luft aus dem Munde keucht? — Am besten werdet ihr dieß bemerken, wenn ihr das Wort *komm* selbst so zu sprechen anfangt, daß ihr gleich wieder aufhöret, so wie ich es jetzt mache (er spricht *k* und läßt dieß von den Sch. auch einigemal nachmachen.) — L. Gut! Mit dieser Stellung fangen wir aber das Wort nur an; wenn ich aber weiter spreche: *ko*, habe ich da nicht meinen Mund nach der ersten Stellung wieder anders gestellt? (Er spricht nochmals *ko* und läßt den Mund auf *o* etwas stehen.) Sch. Ja. L. Wie denn? Sch. Ganz rund. L. Diese Stellung haben wir schon früher kennen gelernt. Gebt Acht! ich spreche jetzt das Wort ganz aus: *komm*; wie steht zuletzt mein Mund? Sch. Breit zu. L. Auch diese Stellung kennen wir schon. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *komm* spricht? Sch. Drei. L. Mache die erste allein und laß den keuchenden Schall hören! — Mache diese Stellung noch einmal, keuche aber gleich *o* mit heraus! — Sprich wieder *ko* und schließe zuletzt die Lippen breit zu!

L. Jetzt wollen wir auch das zweite Wort: *her* genauer betrachten. Wir wollen aber dieses Wort wieder bloß anfangen; nur thun, als wollten wir es aussprechen, aber gleich beim Anfang wieder aufhören. Und damit ihr die erste Stellung besser bemerkt, so haltet eure Hand vor den Mund und fanget so langsam, wie ich es euch vormache, das Wort an. (Er haucht und die Schüler machen es nach.) Bemerkt ihr, wie der Mund sich öffnet und die Luft heraushauchet? Sch. Ja wohl. L. Nun will ich noch einmal den Mund zum Hauchen stellen und weiter sprechen (er spricht langsam *he*), was für ein Laut ist jetzt herausgehaucht worden? Sch. *e*. — L. Machet es auch so! — Merket auf, wie ich es zuletzt mit der Zunge mache, wenn ich das Wort ganz ausspreche (er spricht *her*). Sch. Die Zunge

schnellt an den Gaumen. L. Diese zwei Stellungen haben wir schon früher kennen gelernt. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *her* spricht? Sch. Drei.

L. Wir fahren nun fort, den Mund beim Sprechen zu betrachten, und nehmen dazu das nächst folgende Wort *zu.* Gebt Acht, ich spreche dieses Wörtchen ganz leise, zählt die Stellungen! Wie viele? Sch. Zwei. L. Wenn ihr das Wort anfanget, wohin drückt ihr die Zungenspitze? Sch. Zwischen die Zähne. L. Und wenn ihr da aufhöret zu sprechen, was für einen Schall hört ihr? (Der L. macht es vor, und spricht: nicht wahr, ähnlich wie beim Nießen?) Und wie ist die zweite Stellung? Sch. Der Mund unten herausgeschoben. L. Was für ein Laut? Sch. *u.* L. Auch diesen haben wir schon gehabt. Nun das letzte Wort *mir.* Das spreche ich wieder leise und ihr sollt die Stellungen zählen; wie viele? Sch. Drei. L. Macht die erste und laßt den Schall dabei hören! — Die zweite und den Laut dazu! Die dritte und den Schall dazu! Alle drei zusammenhängend! Sch. *mir.* L. Diese drei Stellungen haben wir schon früher kennen gelernt.

Diese Übungen sind hinlänglich zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes, die Kinder zum Bewußtsein der Artikulation unserer Wortsprache zu bringen. *)

Um sich davon vollends zu überzeugen, mag der Lehrer folgende Prüfung vornehmen:

---

*) Fernere Übung im Auflösen der Wörter, so wie genauere Auffassung der Mundstellungen kommen beim Schreiben selbst vor.

Zusammenfassen
des Ergebnisses dieser Übungen und Übergang zum Schreibleseunterricht selbst.

L. Da ihr nun wisset, wie es der Mund macht, wenn er Wörter spricht, so werdet ihr auch meine Fragen, die ich jetzt an euch stellen werde, beantworten können.

1) Macht der Mund beim Sprechen eines Wortes nur eine Stellung, oder macht er verschiedene Bewegungen oder Stellungen? Sch. Er macht verschiedene Stellungen.

2) Ist jedes Wort nur einfacher Laut, oder besteht jedes Wort aus verschiedenen Lauten und Schällen? Sch. Aus verschiedenen &c.

3) Die Wörter haben also hörbare und sichtbare Theile. Was kann man beim Sprechen eines Wortes hören? Sch. Die Laute und Schälle, aus denen es besteht.

4) Was kann man beim Sprechen eines Wortes sehen? Sch. Die Mundstellungen, mit denen es gesprochen wird.

5) Welche Theile des Mundes braucht man zu diesen Stellungen? Sch. Die Lippen, die Zunge, die Zähne &c.

6) Weil diese Theile gleichsam die Werkzeuge sind, die wir zum Sprechen brauchen, so nennt man sie Sprachwerkzeuge. Nun will ich einige Wörter so sprechen, daß ihr nichts höret, sondern nur die Stellungen dieser Sprachwerkzeuge seht. Gebt Acht, ob ihr nicht doch diese Wörter versteht? (Er spricht ohne Laut einige leicht verständliche Wörter, z. B. *am*, *im*, *man* &c. und fordert die Schüler auf, anzugeben, was für ein Wort er gesprochen habe.) Die Schüler werden die meisten Wörter treffen. Der Lehrer fährt dann fort:

7) Wenn ihr also die Mundstellungen seht, so versteht

ihr die Wörter. Wenn man nun diese Stellungen abzeichnete, würde man da sie nicht auch verstehen, als ob man sie selbst sähe? Ihr sollt dieß gleich besser einsehen. Was habe ich hier in der Hand? (er zeigt einen Schlüssel.) Sch. Einen Schlüssel. L. Was zeige ich euch jetzt? (er zeigt das Bild eines Schlüssels.) Sch. Wieder einen Schlüssel. L. Einen wirklichen Schlüssel oder nur ein Bild davon? Sch. Ein Bild davon. — (So noch einige Beispiele, Tisch, Stuhl, Schrank ꝛc.) L. Müßt ihr also, um eine Sache zu kennen, die Sache selbst sehen, oder genügt es schon, wenn ihr das Bild davon sehet? Sch. Es ist schon genug, wenn man ein Bild davon sieht. L. Ihr kennt also eine Sache, ob ihr sie in der Wirklichkeit, oder im Bilde seht. — Ihr sagtet vorhin, wenn man den Mund sprechen sieht, also seine Stellungen beobachtet, so weiß man die Wörter, die er spricht, wenn man nun die Bilder von diesen Stellungen sieht, würde man sie da nicht auch verstehen? Sch. O ja.

8) Seht da haben wir ja auf einmal gefunden, wie man Wörter abzeichnen oder schreiben kann; und dabei muß ich zu euerer Freude noch sagen, daß dieses recht leicht ist, da der Mund zum Sprechen aller Wörter nicht mehr, als etliche zwanzig Stellungen braucht, wir haben also auch nicht mehr Bilder oder Zeichnungen kennen und machen zu lernen, und diese sind noch dazu recht leicht zu machen; wie ihr gleich selbst sehen werdet.

Der eigentliche Schreiblese - Unterricht.

Erste Stufe.

Elementar- oder Grundschrift.

Erste Uebung.

Kenntniß der kleinen Buchstaben und Uebung im Schreiben und Lesen leichter einsilbiger Wörter.

Der Lehrer schreitet nun zur schriftlichen Darstellung des Mundalphabetes, d. i. zum Abzeichnen der Mundstellungen mittelst der Elementarschrift.

Diese Uebungen durchlaufen folgende Momente:

1) Jeder Buchstabe wird aus eigens dazu gewählten Wörtern aufgefunden;

2) die bestimmte Mundstellung wird angeschaut und ihre Form aufgefaßt, wobei an der Mundstellung die Form des entsprechenden Buchstabens so viel als möglich mit dem Finger angezeigt, dann vom Lehrer an der Wandtafel und von den Schülern auf der Schiefertafel nachgezeichnet wird;

3) an dieser Zeichnung (dem Buchstaben) wird besonders auf dasjenige Merkmal aufmerksam gemacht, was zunächst an die Thätigkeit des Sprachwerkzeuges und den dadurch hervorgebrachten Laut oder Schall erinnert;

4) es wird dann das Wort, woraus der neu zu erlernende Buchstabe entwickelt wurde, geschrieben; hierauf aber

5) dieser Buchstabe erst einzeln und dann wieder in Verbindung bis zur Sicherheit im Schreiben aus dem Kopfe geübt.

Zu diesen Uebungen wähle der Lehrer zuerst solche Wörter, die nur aus einem Grund- und einem Mitlaut bestehen; letzterer theils als Aus-, theils als Anlaut. Erst dann, wenn diese Wörter im Schreiben, besonders im Lesen gelingen, gehe er zu solchen über, die drei Laute haben, nämlich einen An-, einen In- und einen Auslaut.

Wir gehen nun zur beispielweisen Darstellung des Lehrverfahrens bei diesen Uebungen, wie solche in zahlreichen Schulklassen mit erwünschtem Erfolge vorgenommen werden können.

Beispiele des Lehrverfahrens.

L. Wir wollen heute den Anfang machen, den sprechenden Mund abzuzeichnen, oder, wie man auch sagt, zu schreiben. Damit ihr aber die Zeichnungen für die Mundstellungen schön gleich hoch macht, will ich euch in eure Schiefer-Tafeln Linien ritzen, zwischen welche ihr eben so schreiben sollt, wie ich es hier an der mit rothen Linien versehenen Schultafel mache. Nachdem dieß geschehen, (etwa in der nächsten Schulzeit) beginnt das Schreiben der Buchstaben und Wörter, und zwar:

1.

der Buchstaben *i* und *n*.

L. Gebt schön Acht, wir wollen den Anfang im Schreiben mit einem recht kleinen Worte machen. Gesetzt ein Kind, das unwohl ist, will seinem Freunde schreiben: „Komm zu mir in mein Haus“; — wie viele Worte sind dieß? Sch. Sechs. L. Gut, wir wollen für jetzt die drei ersten übergehen, und das vierte, als das leichteste nehmen. Sprecht das Wort *in* recht langsam aus, und gebt Acht, wie viele Mundstellungen ihr dabei macht. Sch. Zwei.

L. Diese zwei Stellungen wollen wir nun abzeichnen. Fangt noch einmal dieses Wort an, macht aber bloß die erste Stellung! Wie liegt da die Zunge im Munde? Sch. Ganz gerade. L. Diese zeichnen wir also mit einem senkrechten Striche ab. Bemerkt ihr aber nicht, wenn ihr *i* sagt, daß die Zunge mit der Spitze an die untern Zähne antüpft? Sch. Ja. L. Deswegen wollen wir auch auf diesen senkr. Strich ein Tüpfchen, oder einen Punkt machen. (Er thut es und fährt dann fort:) So, jetzt haben wir die Stellung des Mundes, mit der man *i* spricht, kenntlich genug abgezeichnet (Anfangs= und Schlußlinie bleiben für jetzt noch weg; man sehe lithogr. Tafel II. Fig. 1.). Schreibt nun auch *i* auf eure Schiefertafeln. — Nachdem die Schüler dieses gethan haben, spricht der Lehrer: Jetzt haben wir wohl die Stellung gezeichnet, mit der man *i* spricht; aber wir wollen *in* schreiben. Wie ist die zweite Stellung, mit der wir einen summenden Schall hervorbringen? Bemerkt ihr nicht, daß die Zunge etwas thut? Wo schlägt sie an? Sch. Oben am Gaumen. L. Wir müssen also wieder die Zunge mit einem senkr. Striche abzeichnen, seht so |; aber sie schlägt aufwärts, um dieß anzudeuten, wollen wir auch aufwärts eine schiefe Linie ansetzen (wie Fig. 2a) und weil die Zunge wieder herabfällt, auch da wieder senkrecht herabfahren. (Er bildet, indem er so spricht, die Fig. 2b langsam, damit jedes Kind genau sieht, wie er es macht, und fährt dann fort:) So! Wer den ersten Strich sieht, weiß gleich, daß die Zunge etwas thun soll; der schiefe Strich da oben zeigt an, daß die Zunge hinaufschlagen und der zweite senkr. Strich, daß sie wieder herabfallen soll. (Er deutet, indem er dieses sagt, immer auf den treffenden Strich.) Schreibt nun auch diese Stellung, mit der wir den summenden Schall hervorbringen, auf eure Schiefertafeln!

L. Gut! Wer diese erste Stellung sieht (er zeigt auf das auf der Wandtafel stehende *i*), der spricht? Sch. *i*.

L. Und bei dieser? (er zeigt auf *n*) Sch. *n*. L. Er spricht also jedes allein, aber wenn man *in* spricht, so werden beide Mundstellungen, ohne abzusetzen, so nacheinander gesprochen, daß der Laut *i* und der Schall *n* ineinander schmelzen. Daß man so sprechen solle, müssen wir auch im Schreiben anzeigen, was ganz leicht geschehen kann, man darf nur die beiden Zeichen (Bilder) so mit einer schiefen Linie zusammenhängen (er macht die Verbindung wie Fig. 3), so weiß jeder, daß er nicht jede Stellung allein, sondern beide zusammensprechen soll. Da nun das immer der Fall ist, daß man beim Sprechen eines Wortes die Mundstellungen dazu so zusammenhängend spricht, daß die Laute und Schälle gleichsam zusammenfließen, als wäre es nur ein Laut, so wollen wir jedem Bilde einer Mundstellung eine schiefe Anfangs- und eben so eine Schlußlinie geben; seht so (er bildet Fig. 4 a u. b, schreibt diese einzelnen Buchstaben in die obere Linie der Wandtafel *) und fährt fort:) so kann man gleich von der Schlußlinie des einen zur Anfangslinie des andern Zeichens fortziehen und diese Zeichen zusammenhängen (Fig. 4 c.).

L. Schreibt so vier *i*! Zuerst sagt mir, aber ohne an die Tafel zu sehen, wie *i* aussieht. — Wie viele senkr. Striche? Was am Anfange des senkr. Striches? Was am Ende? Was über dem senkr. Strich? Jetzt sagt mir auch, wie ihr *i* schreiben müßt. Damit ihr das um so besser angeben könnet, will ich noch einmal *i* an die Tafel schreiben. Seht her und merkt auf mich! Zuerst setze ich die Kreide unten an der untern Linie an, (so sollt ihr auch mit eurem Stifte nachher auf der untern Linie ansetzen!) nun fahre ich schief hinauf bis an die obere Linie; jetzt senk-

*) Zu diesen wird dann jeder neu erlernte Buchstabe geschrieben, damit sie den Kindern stets vor Augen bleiben.

recht herab; nun wieder schief hinauf und zuletzt einen Punkt über den senkrechten Strich (Es versteht sich, daß der L. alles das thut, während er es spricht). Nun sagt mir, ohne an die Tafel zu sehen, wie ihr *i* schreiben sollt. Sch. Zuerst schief hinauf, dann senkr. herab, ꝛc.

L. Ganz recht! Merkt noch, daß man die schiefen Linien, die zur Verbindung dienen, ganz fein, wie ein Haar, macht, und sie daher auch Haarstriche heißt; die senkr. Striche aber, welche die Hauptstriche sind und daher Grundstriche genannt werden, macht man dick. Also jetzt macht vier *i*. Aber ihr müßt Alle zugleich schreiben. Ich will daher kommandiren. Wenn ich sage: Angesetzt! so setzt ihr Alle euren Stift auf die untere Linie, macht aber mit demselben nichts, bis ich erst sage, was weiter geschehen soll. Also: Angesetzt! — Schief hinauf! — Senkrecht herab! — Schief hinauf! — Punkt über den senkr. Strich! — Er sieht nun nach, ob Alles richtig geschehen ist; läßt dann noch einmal nach Kommandowort *i* schreiben, und fordert dann die Schüler auf, jetzt von selbst noch einige *i* zu schreiben.

L. Jetzt sollt ihr auch die Mundstellung, mit der man *n* spricht, mehrmals schreiben. Zuerst müßt ihr mir aber wieder, ohne an die Tafel zu sehen, angeben, wie das Zeichen (das Bild) davon aussieht. Wie viele senkr. Striche? Wo sind sie zusammengehängt? Oben oder unten? Was ist am Anfange des ersten senkr. Striches? Was zuletzt am zweiten senkr. Striche? Was deutet der erste senkr. Strich an? Sch. Die Zunge. L. Was der schiefe Strich oben am ersten senkr. Strich? Sch. Daß die Zunge hinauf schlägt. L. Und der zweite senkr. Strich herab? Sch. Daß die Zunge wieder herabfällt. L. Und wenn ihr diese Stellung macht, welcher Schall geht heraus? L. Jetzt

gebt auch an, wie ihr *n* *) schreiben müßt, und damit ihr das gleich trefft, mache ich es noch einmal an der Tafel vor. Ich setze wieder unten mit der Kreide an, seht nur genau her! jetzt schief hinauf, — senkrecht herab, — nun abgesetzt und da ober der Mitte des ersten senkr. Striches wieder angesetzt, schief hinauf, — senkr. herab, und unten wieder schief hinauf. So! Jetzt sagt mir ohne auf die Tafel zu sehen, wie ihr *n* schreiben müßt. (Die Schüler geben es an, wie es so eben der Lehrer gethan hat, und machen dann auf Kommandowort des Lehrers, wie vorhin *i*, jetzt einige *n*, dann noch einige, ohne daß der Lehrer dabei kommandirt.) Und nun läßt er auch das Wort *in* einigemal schreiben.

2.

Die Buchstaben *m* und *r*.

L. Wir wollen nun gleich ein anderes kleines Wort schreiben. Denkt euch, der Knabe hätte beigesetzt: Ich muß im Bette bleiben. Wie heißt das dritte Wort: Sch. *im*. L. dieses Wort lautet beinahe wie das vorige *in*. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Wortes? Sch. Zwei. L. Was wird mit der ersten allein gesprochen? Sch. *i*. L. Diese Stellung könnt ihr abzeichnen; sagt wie? Sch. Einen senkr. Strich mit einem Punkte, und schiefe Anfangs- und Schlußlinie. — L. Wie ist der Mund bei der zweiten Stellung? Sch. Breit zu. L. Und was für einen Schall hört man dabei? Sch. Etwas Brummen. L. Wie wollen wir nun diesen breitgeschlossenen Mund abzeichnen? — Seht, damit der brummende Schall herauskann, schließen sich die Lippen nicht überall gleich fest, sondern es bleibt rechts und links etwas Zwischenraum, damit

---

*) Der Lehrer nennt nicht den Namen dieses Buchstaben, sondern gibt den summenden Laut desselben an. So bei allen Konsonanten.

dieser brummende Schall durchkann. (Der L. veranschaulicht dieß durch Deuten auf seinen Mund, indem er von der Mitte und an den beiden Mundwinkeln mit dem Finger etwas herabfährt, um gleichsam die drei senkr. Striche des *m* anzudeuten, und spricht dann:) Wir können also diese Stellung recht gut durch drei senkr. Striche anzeigen, damit man aber gleich daran denkt, daß der Mund der Breite nach zusein soll, so verbinden wir die drei senkr. Striche oben mit schiefen und machen die bekannte Anfangs= und Schlußlinie dazu (er macht nun an die Wandtafel neben dem schon dort stehenden *n* die Figur 5 und spricht dann:) Dieses Zeichen ist breit (er fährt mit dem Finger oder Griffel der Breite nach über das *m* oben hin) sie ist auch geschlossen (er zeigt auf die schiefen Verbindungslinien), erinnert uns also auch gleich daran, daß der Mund breit zu sein soll, und die Zwischenräume (er zeigt auf dieselben) erinnern uns an den durchbrummenden Schall, den man hervorbringen soll. Diese Zeichnung ist auch ganz leicht, sie ist wie die vorige (*n*), nur hat sie einen senkr. Strich mehr, statt zwei also? Sch. Drei. Nun könnt ihr auch *im* schreiben. Versucht es! — (Die Sch. schreiben erst *i* und hängen dann *m* an, und der L. spricht weiter:) Damit aber diese Zeichnungen recht schön gleich werden, so sollt ihr jetzt von jeder eine Zeile voll machen. Aber zuerst müßt ihr mir, ohne an die Tafel zu sehen, sagen, wie *m* aussieht. Wie viele senkr. Striche? Wo sind diese zusammengehängt? Was deutet die Breite da oben herüber an? (Er deutet wieder auf *m* an der Tafel.) Sch. Daß der Mund geschlossen sein soll. L. Und die Zwischenräume? Sch. Daß der Schall durchbrummen kann.

Nun sollt ihr mehrere *m* schreiben; zuerst will ich wieder kommandiren, was ihr thun sollt. Also: Angesetzt! — Schief hinauf! — Senkrecht herab! — Abgesetzt! Ober der Mitte des senkr. Striches angesetzt! — Schief hinauf! —

Senkrecht herab! Wieder oben angesetzt! Schief hinauf! Senkrecht herab! Unten gleich wieder schief hinauf! Der Lehrer sieht nach, ob Alles richtig geschehen ist, und fordert dann die Sch. auf, selbst anzugeben, wie man *m* schreiben müsse, und läßt sie mehrere *m* ohne Kommandowort machen; und dann auch die Wörtchen *in* und *im* schreiben und lesen.

L. Das Wort *ihr* hat man auch oft zu schreiben; z. B. Ihr alle sollt zu mir kommen. Dieses Wort *ihr* wollen wir nun schreiben. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Wortes? Sch. Zwei. L. Die erste habt ihr schon schreiben gelernt, wo steht sie auf unsrer Tafel? Wie sieht *i* aus? Nun aber die zweite? Wie macht es da die Zunge? Bemerkt ihr nicht, daß sie oben am Gaumen zurückschnellt? Wie haben wir schon früher die Zunge abgezeichnet? Sch. Mit einem senkr. Striche. L. Das thun wir auch jetzt wieder. Also schief hinauf! Senkr. herab! (wie Fig. 6 a.) Nun müssen wir aber noch oben anzeigen, daß sie so (er macht mit dem Finger eine Bewegung in der Form des beim *r* oben angehängten kurzen senkr. Strichleins, (wie Fig. 6 b.) zurückschnellt. Also so (er bildet nun Fig. 6 c. und schreibt dieses *r* oben an die Wandtafel neben m.) Was zeigt der erste senkr. Strich an? Sch. Die Zunge. L. Was das oben angehängte kleine Strichlein (Schnellerlein)? Sch. Das Zurückschnellen der Zunge. Wer also dieses Zeichen sieht, und es aussprechen will, wie muß er es mit der Zunge machen, damit der schnurrende Schall hervorkommt? L. Jetzt könnt ihr auch *ir* *) schreiben. Nachdem dieß geschehen, mag der Lehrer

---

*) Man stoße sich nicht an die hier bei den ersten Schreiblese-Uebungen vorkommende Schreibart: *ir, or, ur* statt *ihr, ohr, uhr*. Es hat dieß für die Rechtschreibung nicht den mindesten Nachtheil, was die Erfahrung vielfältig bestätigte.

über *r* dieselben Fragen stellen, wie früher bei *n* und *m* z. B. wie sieht *r* aus? Wie muß man es schreiben? ꝛc. ꝛc.

Anmerk. Der Lehrer kann nun den Kleinen die Aufgabe geben, während er sich mit einer andern Abtheilung beschäftigt, eine Zeile voll *i*, eine voll *n*, eine voll *m* und eine voll *r* zu schreiben, damit die Sch. diese Zeichen immer schöner und fertiger zu machen lernen.

3.

Die Buchstaben *o* und *a*.

L. Nun wollen wir wieder ein anderes, ganz leichtes Wort schreiben, das ihr auch schon oft gehört habt, nämlich das Wort Ohr; z. B. Ein Mitschüler schreibt dir: Ich kann nicht in die Schule kommen: ich habe Schmerz am Ohr. Von diesen Wörtern nehmen wir also zuerst das Wort *or*. Wie viele Stellungen? Was für ein Laut bei der ersten? Bei der zweiten? — Die zweite Stellung könnt ihr schon zeichnen; wie steht aber der Mund zuerst, wenn er das Wort zu sprechen anfängt? Sch. Rund offen. L. Und was für ein Laut geht da heraus? Sch. *o*. L. Wie wollen wir die Stellung, mit der wir *o* sprechen, abzeichnen? (Sollten die Sch. nicht gleich darauf kommen, so darf der L. nur, wie früher, mit dem Zeigefinger um die rund geformten Lippen herumfahren, und so die Figur genauer andeuten). Sch. Mit einer runden Linie. L. Recht! seht so: (er bildet Fig. 7, schreibt sie in die obere Linie der Wandtafel neben *r* und spricht dabei:) Ich setze mit der Kreide da oben auf der Linie an, mache dann eine links gebogene Linie abwärts bis auf die untere Linie, fahre da unten herum und mache eine rechts gebogene Linie aufwärts, bis sich diese da oben an den Anfang anschließt. — So, jetzt macht auch ihr diese Zeichnung auf eure Tafel. Wo müßt ihr anfangen? Sch. Oben. Was für eine Linie müßt ihr zuerst machen? Sch. Eine links gebogene Linie.

L. Aufwärts, oder abwärts? Sch. Abwärts. L. Wie weit abwärts? Sch. Bis auf die untere Linie. L. Und von da, was müßt ihr machen, ohne abzusetzen? Sch. Eine rechts gebogene Linie. L. Und wie? Sch. Aufwärts. L. Wie weit aufwärts? Sch. Bis an die obere Linie. L. Richtig, und zwar bis sie sich oben rund an den Anfang anschließt. Fangt nun an: Oben angesetzt! — Links gebogene Linie abwärts! — Rechtsgebogene aufwärts! — Oben zu! — Macht nun von selbst mehrere solche Zeichnungen! — An welche Stellung des Mundes erinnert euch diese länglich runde Zeichnung? Sch. An den rund offnen Mund. L. Welchen Laut bringt man damit hervor? Sch. *o*. L. Wir wollen aber nicht bloß *o* schreiben, sondern *or*, was muß also noch angehängt werden? (Was hört ihr denn nach *o*? — Von welcher Mundstellung müssen wir also das Zeichen an *o* anhängen? Sch. Von der schnurrenden Zunge (von *r*). L. Hängt nun den Anfangsstrich von *r* oben an das *o* an, so wie ich es hier an der Tafel vormache. Schreibt noch einmal *or*! — Noch einmal! —

L. Jetzt auch das andere Wort *am*. Es hat nämlich geheißen *am or*. Sprecht das Wort *am* und sagt, wie viele Stellungen der Mund dazu braucht. — Wie steht der Mund zuerst? Sch. Ganz offen. L. Wie wollen wir nun diese Stellung abzeichnen? Damit ihr dieß selbst leicht findet, seht auf meinen Mund! ich mache zuerst die Stellung von *o* und nun von *a*. Bemerkt ihr nicht, daß ich bei *a* mit dem Kinn und der untern Lippe so gerade (er fährt am Munde mit dem Finger senkr. herab) herabfahre? Wir wollen daher dieselbe Zeichnung, wie bei *o* machen, damit wir aber gleich sehen, daß wir mit der Lippe herabfahren sollen, damit der Mund ganz offen steht, wollen wir auch hinten (rechts) am *o* herab einen senkrechten Strich (einen

Grundstrich) machen und dann unten gleich die schiefe Schlußlinie hinauf ziehen. Seht so (er bildet Fig. 8.) Diese Zeichnung ist wieder ganz leicht; ihr habt da nichts Neues. Die runde Figur habt ihr schon bei *o* gehabt und den beigefügten Grundstrich schon bei *i*, *n*, *m* und *r*. Ihr könnt also gewiß gleich *a* schreiben. Wie müßt ihr es machen? Sch. Zuerst *o* und dann einen senkr. Strich herab. L. Woran soll der senkr. Strich herab erinnern? Sch. Daß man mit dem Kinn und der Lippe herabfahren soll, damit der Mund ganz offen steht. L. Nun schreibt *a*! Setzt an! Ein *o*! — Hinten einen Grundstrich herab! — Von da einen Haarstrich hinauf! Noch einmal! Noch einmal! L. Ihr sollt aber nicht blos *a* schreiben, sondern *am*. Was für eine Mundstellung folgt nach *a* in diesem Worte? Sch. Der Mund breit zu. L. Das Zeichen von dieser Stellung kennt ihr schon; hängt es nur gleich an *a* an! Schreibt noch einmal *am*!

L. Ihr könnt jetzt auch gleich ein anderes Wörtchen schreiben, nämlich *an*. Wie viele Stellungen? Was für ein Laut bei der ersten? Bei der zweiten? Beide Zeichen kennt ihr, also schreibt *an*! Wie heißt das erste Wort (auf *am* zeigend)? Wie das zweite?

4.

Die Buchstaben *e* und *u*.

L. Nun Kinder! ist es nicht ganz leicht, Wörter zu schreiben? — Gleich sollt ihr wieder ein neues Wort schreiben lernen. Du sagst z. B. einem deiner Mitschüler, daß Karl dir geschrieben habe, er könne nicht in die Schule; da wird dich wohl der Mitschüler fragen: Warum? und du sagst ihm: Er hat Schmerz im Ohr. Hier kommt das Wort *er* vor; dieses wollen wir jetzt schreiben. Wie viele Mundstellungen? Wie steht er zuerst? Sch. Halb auf. L. Also nicht so rund, wie bei *o*. Wir dürfen daher diese Stel-

lung auch nicht ganz rund abzeichnen. Seht, der Mund bildet so eine Figur (der L. fährt mit dem Zeigefinger auf der linken Seite der Lippen so halb rund herum wie *c*;) es wird also am besten sein, so wie bei *o* anzufangen, aber nur halb herum zu fahren, also links gebogene Linie abwärts bis auf die untere Linie (er bildet, indem er so spricht, Fig. 9 a.) Diese halb runde Linie erinnert uns gleich daran, daß man den Mund halb öffnen und *e* sagen soll. Allein jetzt fehlt uns noch eine passende Anfangslinie, die können wir am besten so anfügen, daß wir so schief hinauf fahren, oben umschlingen und so die links gebogene Linie abwärts ausführen, (er bildet dabei das vollständige *e* wie Fig. 9 b.) Versucht nun das Zeichen für den *e* sprechenden Mund zu machen. Der L. wird bei den meisten Schülern bemerken, daß es nicht recht gelingen will, und er kann dann sagen: damit es euch leichter wird, diese Zeichnung zu machen, so macht es für jetzt so: Zuerst das halbe *o* also links gebogene Linie abwärts und dann oben einen kleinen Bogen, daß oben ein Ringchen wird. Also noch einmal halbes *o*! — Oben rechts ein Ringelchen hin! — So, jetzt geht es schon leichter. Wie sieht das Zeichen für den Mund aus, der *e* spricht? Sch. Halbes *o* und rechts oben ein Ringelchen. L. Gut, machts so und hängt dann gleich das Bild für die 2te Stellung nämlich *r* an, damit das Wort *er* geschrieben ist! Was für ein Wort habt ihr jetzt geschrieben? — Wie müßt ihr den Mund bei dem ersten Zeichen stellen? Was erinnert euch daran, daß der Mund halb aufgemacht werden soll? Sch. Die halb runde Linie links abwärts. L. Und was für ein Laut wird mit dieser Stellung herausgesprochen? Sch. *e*. L. Sagt diesen Laut noch einmal, aber gleich die zweite Stellung (er zeigt auf *r*) dazu! Sch. *er*. L. Recht. Mit diesen zwei Zeichen könnt ihr auch den Namen eines Thieres schreiben, das im Walde lebt und etwa so groß wie ein Kalb ist. Wer

weiß es zu nennen? (Weiß es kein Schüler, so mag es der Lehrer selbst nennen: Reh heißt es.) Was zuerst? was dann? Schreibt jetzt dieses Wort: *re*. Wie heißt es?

L. Weil es so gut geht, wollen wir gleich noch zwei Wörtchen schreiben lernen. Der kranke Karl hätte dir auch schreiben können: Komm zu mir um vier Uhr. Wir nehmen von diesen Wörtern das Wort *um* und dann das Wort *ur*. Wie viele Stellungen macht der Mund, wenn er *um* sagt? — Wie steht der Mund, bei der ersten, wo er *u* spricht? Sch. Rund. L. Gebt Acht! doch nicht so rund, wie bei *o*, hier ist die obere und untere Lippe rund gezogen, aber wenn ich *u* sage, bemerkt ihr nicht, daß bloß die untere Lippe sich so rund herausschiebt? (er deutet die Figur des *u* wieder mit dem Finger an, indem er auf der linken Seite etwas senkrecht herab, an der untern Lippe herum und an der rechten Seite wieder etwas senkrecht hinauf fährt, so daß es die Fig. 10a bildet.) Wir können also auch diese Mundstellung nicht besser, als mit dieser Figur abbilden, seht so (er macht Fig. 10a); doch brauchen wir noch eine schiefe Anfangslinie (er setzt sie an den ersten senkrechten Strich an) und auch unten eine schiefe Schlußlinie; damit wir diese gut anbringen können, fahren wir gleich auf der senkrecht hinaufgezogene Linie wieder senkrecht herab und fügen nun unten die schiefe Schlußlinie an (er bildet nun *u* vollständig an der Wandtafel neben den übrigen bisher erlernten Buchstaben wie Fig. 10b). Betrachtet diese Zeichnung genau, wie viele Grundstriche sind bei derselben? Sch. Zwei. L. Wo sind sie zusammengehängt? Sch. Unten. L. Haben wir nicht schon eine Zeichnung mit zwei Grundstrichen gehabt? Sch. Ja *n*. L. Wo waren aber dort die Grundstriche zusammengehängt? Sch. Oben. L. Aber bei *u*? Sch. Unten. L. Diese untere Linie erin=

nert uns eben daran, daß man die untere Lippe etwas hervorschieben soll. Ihr könnt das *u* auch ganz leicht so machen: Schiefe Anfangs-Linie! Grundstrich herab! Unten etwas rund oder auch nur schief hinüber (wie Fig. 10c) dann wieder einen Grundstrich von oben herab, so, daß er an den unteren schiefen Strich anstößt; zuletzt die schiefe Schlußlinie (Fig. 10d). Macht nun auf diese Weise drei *u*! — Nun sollt ihr aber auch *um* schreiben; denn die letzte Stellung, nämlich den breit geschlossenen Mund, könnt ihr schon zeichnen, was müßt ihr also an *u* anhängen? Sch. *m*. L. Wie heißt jetzt dieses Wort? (Sagt nur *u* und schließt während des Sprechens gleich den Mund! Sch. *um*. L. Jetzt schreibt auch das zweite Wort *ur*. Was zuerst? — Was dann? Schreibt! Was für ein Wort habt ihr geschrieben? —

Schreibt noch einmal diese zwei Zeichen, aber zuerst *r* und dann *u* angehängt! — Wie heißt wohl jetzt das Wort! Fangt nur an, mit der Zunge zu schnurren und laßt gleich das *u* mit herausschnurren! Sch. *ru*. L. So sagst du oft, wenn ein anderer Knabe dich nicht in Ruhe läßt.

5.

Wiederholung.

L. Bevor wir noch mehr neue Wörter schreiben, wollen wir erst alle die Wörter, die ihr bisher gelernt habt, wiederholt schreiben; ich spreche sie vor und ihr schreibt! (Er diktirt: *in, im, an, am, um, ur, er, ir, ni, re, ru.*) Man kann auch einen Schüler heraus an die Wandtafel lassen, der das, was diktirt wird, da anschreibt, während die andern auf ihre Schiefertafel schreiben, und fordert dann bald diesen, bald jenen Schüler auf, theils von der Wand-Tafel, theils von ihren Schiefertafeln, diese Wörter zu lesen, wobei man immer auf eine Redensart aufmerksam macht, worin ein solches Wort vorkommt. Nachdem dieß geschehen,

sagt man zu den Schülern, daß sie auf die nächste Schulstunde ihr Schulbuch mitbringen dürften. *)

6.

Aufsuchen und Lesen der bisher kennen gelernten Buchstaben und Lesen der Wörter im ersten Schulbuche, dann Abschreiben aus demselben.

Nachdem die Sch. sich mit ihrem Buche eingefunden haben, sagt der Lehrer, daß sie nun auch im Buche lesen dürften; er läßt die erste Seite aufschlagen, wo die obigen Buchstaben und Wörter lithographirt in der Elementarschrift vorkommen, und fährt fort: Ihr findet hier auf dieser Seite dieselben Zeichnungen für Mundstellungen, die wir hier an die Wand-Tafel geschrieben haben. Ich will sehen, wer gleich das Zeichen findet, von dem ich den Laut oder Schall angebe. Er gibt den Laut oder Schall bald von diesem, bald von jenem Buchstaben an, und die Kinder deuten mit dem Finger auf das im Buche entsprechende Zeichen, wobei der Lehrer herumgeht und nachsieht, ob alle Schüler nachsuchen und richtig auffinden. Es kann auch zu jeder Bank ein größerer Schüler gestellt werden, der Acht gibt, ob die Kinder in der Bank Alles richtig thun. Darauf sagt er, daß man die Zeichnungen für die Mundstellungen, weil sie auch im Buche stehen, Buchstaben nenne, welchen Namen sie nun auch für die Zukunft immer gebrauchen wollten, und wenn er also sagen werde, wir wollen jetzt einen neuen Buchstaben lernen, es so viel bedeute, als wir wollen wieder eine Mundstellung abzeichnen und aussprechen lernen.

Er fordert nun auch die Kinder auf, die bei Nro. 2 vorkommenden Wörter aus dem Buche zu lesen, und dann

---

*) Meine „Schreiblesesch ule," oder mein neues „erstes Schulbuch." Zur Ersparung des Raumes sind in diesem nur die Hauptaufschriften gegeben, die übrigen aber weggelassen, da sie hier in der Anweisung vorkommen.

zur stillen Selbstbeschäftigung schön abzuschreiben. Diese Arbeit muß aber zur geeigneten Zeit vom Lehrer besichtigt werden.

Nun geht der Lehrer zum Schreiben und Lesen dreilautiger Wörter.

7.

Wörter mit einem An-, einem In- und einem Auslaute.

L. Wir können mit den bisher kennen gelernten Buchstaben noch mehrere und zwar schon etwas größere Wörter schreiben und lesen. Zuvor will ich euch aber eine schöne Geschichte erzählen:

Ein Lehrer wurde einst an einem Spieltage mit seinen kleinen Anfangsschülern zu einem Herrn, der ein großer Kinderfreund war, in den Garten eingeladen. Nachdem der Herr die Kinder in dem schönen Garten herumgeführt hatte, sagte er zum Lehrer: Sie haben mir gesagt, daß diese Kleinen schon einige Fortschritte im Schreiben und Lesen gemacht hätten; ich möchte gern die fleißigsten belohnen, aber auch die unfleißigen, wenn solche darunter sind, etwas strafen. Nennen Sie mir den fleißigsten und auch den unfleißigsten. Der Lehrer stellte ihm einen Knaben Namens Karl, als den fleißigsten vor, und nannte ihm dann leise zwei andere, Fritz und Michael, als die unfleißigsten. Der Herr führte diese drei Knaben in das schöne Gartenhaus. Da standen auf den vier Ecken eines Tisches, der in der Mitte eine Schieferplatte hatte, schöne Teller mit den herrlichsten Früchten. Auf einem Teller waren schöne blaue Pflaumen, auf einem andern die besten Birnen, auf noch andern herrliche Aepfel. Der Herr ermunterte die Knaben, diese Früchte recht anzuschauen; inzwischen schrieb er auf die Schieferplatte ein Wort, ich will dasselbe hier an die Tafel schreiben (*nimm*) rief den Michael und sagte: Hier steht, was ich will, daß du thun sollst. Michael sah lange das Wort an, dann wieder den Herrn, dann auch seine Mitschüler, allein

er that nichts, denn er konnte das Wort nicht herausbringen. Da sagte ihm der Herr: Michael, stelle dich in jenes Eck, was er auch befolgte. Der Herr rief nun Fritzen und sagte ihm auch, daß er thun solle, was hier geschrieben stehe; allein er vermochte auch nicht, das Wort zu lesen, und wußte also nicht, was er thun solle. Der Herr befahl ihm nun sich ins andere Eck zu stellen, und rief Karl, an den er dieselbe Aufforderung machte. Karl sah das Wort und lächelte. Der Herr bemerkte gleich, daß er es gelesen habe, aber zu schüchtern sey, zuzugreifen, und sagte ihm daher, er solle unbedenklich thun, was er gelesen habe. Da nahm Karl eine Birne, und der Herr sagte: Brav! sprich nun auch den zweien da das Wort aus. Nachdem dieses geschehen war, sprach der Herr weiter: Nicht bloß eine Birne von einem Teller, sondern, was du gelesen hast, gilt für alle vier Teller. Karl nahm sich nun von jedem Teller einige Früchte, und der Herr fuhr fort: Dein Herr Lehrer sagte mir, daß noch 4 so fleißige Anfangsschüler unter euch seyen, auch diese sollen belohnt werden. Der gute Herr holte nun ein Körbchen, schüttete alles Obst hinein, gab Karl das Körbchen und sagte: Diese Früchte theile mit den andern braven Schülern. Nun wandte sich der Herr zu Fritz und Michael und sagte: Geht nun auch ihr trägen Schüler, aber mit leeren Händen, und sagt euren Kameraden, wie es euch gegangen ist. Ich hoffe, ihr werdet euch schämen und euch befleißen, den Braven nachzukommen. In vier Wochen werde ich euch alle wieder zu mir laden und euch, wenn ihr euch gebessert habt, auch beschenken. Sie gingen beschämt und betrübt.

Seht ihr, wie es fleißigen braven Schülern geht, und wie aber auch den trägen! Hättet ihr nicht auch an Karls Stelle sein mögen? Gut, denkt euch erst die Freude, wenn ihr Alles, was ihr geschrieben oder gedruckt seht, lesen könnt. Wir wollen daher fortfahren zu lernen. Aber sagt

erst, wie wohl das Wort geheißen hat, es steht hier auf der Wandtafel! Sch. *nimm*. L. Gut, (er wischt es weg, und sagt dann): Jetzt sollt ihr das Wort *nimm* auch schreiben. (Einige werden *nim*, andere, die es von der Tafel gemerkt haben, *nimm* schreiben; er sagt daher): Mehrere von euch haben das Wort so geschrieben (er schreibt an die Tafel *nim*), wer das sieht sagt *nim* (gedehnt), man spricht aber das Wort schnell oder stark heraus, man sagt *nimm* (er spricht es besonders schnell). Diese schnelle oder verstärkte Aussprache muß man im Schreiben anzeigen, sonst weiß der, der es liest, nicht wie er es sprechen soll; aber wie zeigt man das wohl an? — Was thut man, wenn irgend ein Ding einfach genommen nicht stark genug ist, z. B. ein Faden, eine Schnur *c. *c.? Nimmt mann's da nicht doppelt? Gut, so wollen wir es auch hier machen, wir machen den Buchstaben nach dem lauten doppelt, setzt also noch ein *m* bei! — Was zeigt dieses verdoppelte *m* an? Wie soll man das Wort sprechen? Sch. Geschwind. L. Wodurch ist das angezeigt? Sch. Durch das verdoppelte *m*.

L. Nun will ich euch noch einige Wörter, die ihr mit den bisher kennen gelernten Buchstaben schreiben könnt, vorsagen und ihr sollt sie auf eure Schiefertafeln schreiben. (Er diktirt nun folgende Wörter und Sätze): *mir*, *nur*, *nun*, *man*, *rom*, *rar*, — *mann nun wo war er* — *war er in rom* — *nur zu mir*. —

* Zu jedem Worte, so wie zu jeder einzelnen Redensart (zu jedem einzelnen Satze) sucht der Lehrer eine Veranlassung aus dem Leben des Kindes. Z. B. Daß ein bestimmtes Wort in einem Briefe an die Aeltern vorkam und dem kleinen Leseanfänger zum Lesen oder zum Schreiben gegeben wurde und nun auch von den Schülern geschrieben und gelesen werden soll. — Jedes dieser zu schreibenden Wörter wird vom Lehrer langsam und deutlich vor-, und eben so von den

Schülern nachgesprochen. Bei jedem Worte fragt der L. wie viele Mundstellungen? Welche zu erst? Hernach? Zuletzt? — läßt dann das Wort schreiben und endlich die sämmtlichen geschriebenen Wörter lesen.

Zur stillen Selbstbeschäftigung läßt er nun auch aus dem Buche die einschlägigen Wörter abschreiben, und zur gelegenen Zeit auch aus dem Buche lesen.

8.

Die Buchstaben *v* und *w*.

L. Da dieses so gut ging, so wollen wir, so viel als möglich vorwärts eilen, und wieder andere Mundstellungen abzeichnen oder neue Buchstaben lernen, damit ihr bald alle Wörter schreiben und lesen könnt.

Wir wollen den Fall annehmen, ein Schüler schreibt seinem Kameraden: Komm vor vier Uhr zu mir, wir wollen lernen. Ich will diese Rede noch einmal sagen, zählt die Wörter! — — Also wie viele Wörter? Sch. Neun. L. Wie heißt das erste Wort? Sch. Komm. L. Wie das zweite? Sch. vor. L. Gut dieses Wort wollen wir schreiben. Wie viele Mundstellungen? Sch. Drei. L. Wie steht der Mund zuerst, wenn er so anfängt zu blasen? Bemerkt ihr nicht, daß die untere Lippe gleichsam einen Winkel bildet (er zeigt diese Figur mit dem Zeigefinger an der untern Lippe). Wir können also auch diese Stellung nicht besser abzeichnen, als mit einem Winkel, und damit er in die Linie paßt, seht so (er bildet Fig. 11 a). Wir brauchen aber jetzt noch eine Anfangs-Linie, die ist leicht vorne angefügt (Fig. 11 b) und eine Schlußlinie, um diesen Buchstaben mit andern verbinden zu können. Diese machen wir am besten so, daß wir die letzte schiefe Linie oben so nach links umschlingen, daß es ein kleines Ringelchen gibt und nach rechts schief hinausfahren; (Fig. 11 c.) Wie sieht dieser Buchstabe, der die blasende Mundstellung vorstellt, aus? Was bildet

er unten? Sch. Einen Winkel. L. Woran erinnert der Winkel? Sch. An die so geformte Lippe, woraus die Luft bläs't. L. Wie müßt ihr ihn schreiben? Zuerst? Sch. Haarstrich schief hinauf. L. Dann? Sch. Grundstrich senkrecht herab. L. Dann? Sch. Haarstrich bis an die obere Linie. L. Jetzt? Sch. Oben links herum ein Ringelchen. L. Und zuletzt? Sch. Schief hinaus. L. Macht nun auf eure Schiefertafel einige *v*. Ich will zu dem ersten kommandiren: Haarstrich! — Grundstrich! — Haarstrich bis an die obere Linie! — Links ein Ringelchen! — Schlußlinie schief rechts hinaus! — Er läßt nun ohne Kommando mehrere *v* schreiben, sieht aber dabei genau nach, daß die Schüler das Ringelchen links herum ziehen, und ja nicht, was Anfänger so gern thun, auswärts oder rechts umschlingen. Nachdem dieß gelingt, fährt er fort: Jetzt könnt ihr das Wort *vor* schreiben, denn die beiden Buchstaben, welche die beiden andern Mundstellungen vorstellen, kennt ihr schon. — — Nun gleich das dritte Wort *vir*. — — — Das Wort *ur* haben wir schon früher geschrieben, das könnt ihr also ohne Anstand gleich auch schreiben.

L. Wir wollen nun das Wort *wir* nehmen, das auch in dem kleinen Briefe vorkam. (Er spricht es langsam und fragt dann:) Wie viele Stellungen? Sch. Drei. L. Die zweite und dritte könnt ihr schon schreiben, seht also, wie sich der Mund zuerst stellt, daß die Luft und mit ihr der Laut *i* herausweht? — Bemerkt ihr nicht hier rechts und links am Munde zwei Oeffnungen, wie Winkel, woraus die Luft weht (er deutet mit dem Finger auf beide Oeffnungen der Lippen, fährt auch zur Veranschaulichung in der Form eines *w* an der untern Lippe hin). Bei *v* hat die Luft aus einem Winkel geblasen und wir haben also auch diese Stellung mit einem Winkel abgezeichnet, da aber bei *w* die Luft aus zwei Winkeln weht, wie viele Winkel müssen wir

also auch abzeichnen? Sch. Zwei. L. Wir brauchen also nichts zu thun, als die vorige Figur doppelt zu setzen; nämlich so (er bildet an der Wandtafel ein vollständiges *w* wie Fig. 12.) Woran erinnern euch hier diese zwei Winkel da unten (er zeigt hin auf den Buchstaben)? Sch. Daß die Luft herausweht. L. Wie wird dieser Buchstabe geschrieben? Sch. Erst Haarstrich, dann Grundstrich, dann schiefer Haarstrich ganz hinauf, wieder Grundstrich herab, jetzt wieder schief ganz hinauf, oben nach links ein Ringelchen und zuletzt nach rechts eine schiefe Schlußlinie.

* Der Lehrer halte darauf, daß die Schüler immer eine vollständige Beschreibung ihres Verfahrens beim Formen eines Buchstaben angeben, wo es nicht gehen will, helfe er durch Fragen nach.

L. Da dieser Buchstabe gar nichts Neues an sich hat, so könnt ihr auch ohne allen Verzug das Wort *wir* schreiben. (Die Kinder thun es und er sagt weiter): aber auch noch einige andere Wörter, die man sehr oft spricht, könnt ihr schreiben. (Er diktirt: *wo, war, wer, wem* auf die schon bekannte Weise;) auch läßt er diesen Buchstaben im Buche aufsuchen, die darin vorkommenden Wörter lesen und auch abschreiben.

9.

Der Buchstabe *z.* *)

L. Die zwei letzten Worte in jenem Briefchen haben geheißen: zu mir. Das letzte haben wir auch schon früher geschrieben, und von dem kleinen Worte *zu* könnt ihr den Buchstaben für die zweite Stellung auch schon schreiben; also brauchen wir nur die erste schreiben zu lernen. Gebt schön Acht, wie es der Mund macht, wenn er das *u* gleichsam niesend herausspricht. Seht die Lippen bilden zwei gleichweit

---

*) Wir behandeln diesen Buchstaben als Zeichen eines einfachen Lautes, nicht für ds oder ts

von einander stehende Linien, eben so seht ihr auch die beiden Zahnreihen, und in der Mitte seht ihr die Zunge sich gleichsam zwischen die Zähne hindurchdrängen. Wie wollen wir diese Stellung abzeichnen? Wodurch wollen wir die beiden Zahnreihen anzeigen? Sch. Mit zwei wagrechten Linien. L. Recht! Seht so (er bildet an der Wandtafel Fig. 13 a.) Nun haben wir noch in der Mitte die breite Zungen-Spitze, die an die Zähne andrückt, abzuzeichnen, sie bildet ebenfalls eine wagrechte Linie, aber nicht so lang, wie die Zahnreihen. Wir zeichnen also auch zwischen diese beiden, die Zahnreihen vorstellenden Linien da, einen kurzen wagrechten Strich (Fig. 13 b). Diese Zeichnung wäre richtig, denn sie erinnert uns an Alles, was wir mit den Zähnen und der Zunge thun müssen, um den niesenden Schall hervorzubringen. Aber wir müssen so dreimal ansetzen, und doch bildet man gern die Buchstaben, so viel als möglich, in einem Zuge, damit auch die einzelnen Theile derselben mehr zusammenhängen. Das geht auch bei diesem Buchstaben ganz leicht; man darf nur von der obern wagrechten Linie rechts nach links herab eine schiefe Linie bis an den Anfang der untern wagrechten Linie ziehen, so sind die drei wagrechten Linien zu einem Ganzen verbunden (Fig 13 c). Wie sieht dieser Buchstabe aus? Sch. Oben eine wagr. Linie, unten eben so, und in der Mitte ein ganz kurzes wagr. Strichlein. L. Was für einen Schall habt ihr hervorzubringen, wenn ihr diesen Buchstaben seht und lesen sollt? Sch. z. L. Und wenn ihr ihn schreiben sollt, wie müßt ihr es machen? Sch. Auf der obern Linie eine wagr. Linie; am Ende derselben schief links herab bis auf die untere Linie, auf dieser wieder einen wagr. Strich rechts hinüber, zuletzt ein kurzes Strichlein in der Mitte durch. L. Ganz recht, nur vergeßt nicht am Anfange eine schiefe Anfangslinie und am Ende eine eben solche Schlußlinie zu machen, wie ich hier an der Wandtafel thue (Fig. 13 d.)

Schreibt nun diesen Buchstaben einigemal. Also: Schiefe Anfangslinie! Oben wagrecht rechts! Von da schief links herab bis auf die untere Linie! Auf dieser wieder rechts wagrecht! Jetzt schiefe Schlußlinie! Und nun in der Mitte das Querstrichlein. Noch einmal! Noch einmal! Jetzt schreibt auch das Wort *zu*. — Nun auch *zum* — *zur*. — Noch ein Wort könnt ihr schreiben, worin dieser Buchstabe vorkommt. Gesetzt in jenem Briefe wäre gestanden, wenn wir gelernt haben, wollen wir spielen; ich habe gar schöne Soldaten von Zinn. Wie haben die 2 letzten Worte geheißen? Sch. *von zinn* Beide sollt ihr schreiben. (Bei *zinn* macht der Lehrer wie früher bei *nimm* auf die schnelle Aussprache und daher auf die Verdoppelung des *n* aufmerksam. — Aufsuchen im Buche, Lesen daraus — Abschreiben aus demselben. —

10.

Wiederholung zur festern Einprägung der bisher gelernten Buchstaben.

L. Heute will ich einmal sehen, ob jeder von euch alle die bisher vorgekommenen Buchstaben genau gemerkt hat, und auch gleich weiß, welchen Laut oder Schall er bei jedem hervorbringen soll. (Er diktirt nun die Buchstaben einzeln in verschiedener Ordnung; läßt dann die geschriebenen Buchstaben von der Tafel ablesen und sagt dann:)

Damit ihr diese Buchstaben immer vor Augen habt und ganz fest merken könnt, will ich sie sämmtlich hier auf die Schultafel schreiben und zwar in die oberste Reihe die, bei welchen man ganz helle Laute hervorbringt und in eine zweite Reihe die mit dumpfem Schall. Also zuerst die ganz lauten: *i e a o u*. — Jetzt die mit dumpfem Schall: *n m r v w z*.

Das nächste Mal fahren wir fort, wieder einige neue Buchstaben zu lernen.

11.
Die Buchstaben *ä*, *ö*, *ü*.

L. Es kommen beim Sprechen noch drei helle Laute vor, wie ihr gleich selbst hören werdet. Der Knabe, der seinem Kameraden geschrieben hatte, daß er kommen solle, wird vielleicht oft gesagt haben: wär' doch mein Freund schon da. Wie viele Stellungen macht der Mund bei dem Worte *wär*? — Was für ein Laut bei der zweiten? Sch. *ä*. L. Haben wir den Buchstaben für diese Stellung schon gehabt? — Das ist also einer von den dreien, womit ein heller Laut gesprochen wird. — Gebt weiter Acht! Ich sage das Wort *ör*, z. B. das Nadel-Oehr, was für einen Laut hört ihr gleich Anfangs? Sch. *ö*. L. Richtig! und bei dem Worte *mü*, z. B. gib dir Müh', was für einen Laut zuletzt? Sch. *ü*. Die Mundstellungen zu diesen 3 Lauten oder die Buchstaben dafür sollt ihr sogleich zeichnen können, denn sie sind fast gleich mit dreien, die ihr schon kennt. Seht genau auf meinen Mund! Ich spreche den Laut *a* — und nun *ä* — habe ich jetzt den Mund anders gestellt, als bei *a*? Sch. Nein. L. Etwas wohl, aber nicht viel. Bemerkt ihr nicht, daß die Lippen bei *ä* etwas mehr zusammengezogen sind, wie bei *a*, und dann gebt einmal Acht auf die Zunge! Wenn ihr *a* sprecht, so liegt sie gerade im Munde; bei *ä* aber erhebt sie sich ein wenig. Wie wollen wir nun die Stellung des Mundes, womit *ä* gesprochen wird, abzeichnen, da sie fast eben so, wie *a*, ist? — Ich denke, eben so wie *a*, um aber das Erheben der Zunge und das Zusammenziehen der Lippen anzudeuten, machen wir darüber zwei Strichlein, seht so (Fig. 14). Jetzt könnt ihr auch das Wort *wär* schreiben. Später kommen noch viele Wörter vor, worin dieser Buchstabe vorkommt. Wie schreibt ihr *ä*? Sch. Ein *a* und darüber zwei Strichlein.

* Eben so wird *ö* und *ü* behandelt. Dazu können gewählt werden die Wörter: Öhr, Öl, Müh' &c. &c.

L. Nun will ich auch diese Buchstaben zu den übrigen, die mit hellem Laute gesprochen werden, schreiben, und zwar gleich zu denen hin, mit denen sie fast ganz gleich sind. (Er wischt die Buchstaben für die Laute aus, und schreibt sie so an: *i, e, o, ö, u, ä, u, ü.*) Wie viele ganz laute Buchstaben haben wir also? Sch. Acht.

12.

Die Doppellaute *ai, ei, au, äu, eu*

Die Laute *ai* und *au* bieten gar keine Schwierigkeit dar, weil beim langsamen, unabgesetzten Zusammensprechen das *a* und *i*, so wie das *a* und *u* die Doppellaute *ai* und *au* hervorkommen. Bei *ei, eu* und *äu* bleibt, nach der in unserer Gegend gewöhnlichen Aussprache derselben, nichts anders zu thun übrig, als den Kindern zu sagen, daß der in vielen Wörtern vorkommende Laut *ei* auch mit *e* und *i*, der Laut *eu* mit *e* und *u*, in manchen Wörtern auch mit *ä* und *u* geschrieben werde, und daß man also auch beim Lesen *e* und *i*, *ä* und *u*, *e* und *u* zusammen *ei, äu, eu.* sprechen müsse.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L. Bevor wir neue Mundstellungen abzeichnen, muß ich euch noch auf einige Laute aufmerksam machen, die man mit den bisher kennen gelernten Buchstaben bezeichnet. Ihr habt gewiß schon das Wort *mai* gehört; es ist dieß der schöne Frühlingsmonat, wo die Bäume so herrlich blühen. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Aussprechen dieses Wortes (der Lehrer spricht besonders *a* und *i* gedehnt)? Sch. drei. L. Ihr kennt sie alle drei, könnt also auch das Wort *mai* gleich schreiben. — Nun schreibt auch das Wort *main*, es ist dieß ein großer Fluß, auf dem mit Schiffen gefahren wird. Wie viele Stellungen? rc. rc. Was für helle Laute kommen in diesen Wörtern vor? Sch. *a* und *i*. L. Habt ihr aber beim Sprechen dieser Wörter je-

den dieser Laute allein gehört, oder zusammen? Sch. Zusammen. L. Richtig, und man muß sie auch so zusammensprechen, als wäre es nur e i n Laut.

Gebt weiter Acht! Im Herbste ist oft die Luft sehr *rauh*. Wie hat das letzte Wort geheißen? Sch. *rau*. L. Wie viele Stellungen macht der Mund? Sch. Drei. L. Kommen dabei neue Stellungen vor, oder kennt ihr sie schon? Welche helle Laute sind dabei? Sch. *a* und *u*. L. Die werden nun wieder eben so zu einem Laut zusammengesprochen, wie vorhin *a* und *i*. Und weil diese Laute eigentlich aus zwei Lauten zusammengezogen sind, so nennt man sie Doppellaute. Wie nennt man die Laute *ai* und *au*, weil sie aus zwei Lauten zusammengezogen sind? Sch. Doppellaute. L. Ich will diese beiden Doppellaute auf unsere Schultafel neben den einfachen hellen Lautzeichen setzen. (Er thut es und sagt weiter:) Jetzt schreibt noch einige Wörter, worin diese Doppellaute vorkommen. Der schmale Weg zwischen zwei Feldern heißt? Wer weiß es? *rain*. Schreibt dieses Wort! Wo viel Platz ist, da sagt man auch, es ist viel *raum*. Wie viele Stellungen macht der Mund, um *raum* zu sprechen? Sch. Vier. L. Schreibt es! — Um die Pferde zu lenken, hat man einen *zaum*. Schreibt auch dieses Wort! — Die Gärten sind zuweilen umgeben mit einem *zaun*. Auch dieses Wort sollt ihr schreiben.

Gut! Jetzt muß ich euch noch auf drei solche Doppellaute aufmerksam machen. Gar oft spricht man die Wörtchen: *ein, nein, mein, rein, wein*. Was hört ihr bei *ein* zuerst für einen Laut? Sch. *ai*. L. Wie wollt ihr dieß schreiben? Sch. *a* und *i*. L. Es lautet fast so. Seht doch einmal recht auf meinen Mund! Wenn ich sage *ai*, so ist der Mund zuerst ganz offen, wie es beim Sprechen des *a* sein muß; mache ich denn aber bei *ei* den Mund auch so weit auf? — Also nur so weit, wie beim Spre=

chen des *e*, und darnach macht man gleich die Stellung zu *i*. Deshalb schreibt man auch den Laut *ei* mit *e* und *i*. Wer recht aufmerksam ist, der bemerkt gleich, daß man *ei* mit mehr breitem Munde, *ai* aber mit mehr geöffnetem Munde spricht. Uebrigens könnt ihr auch merken, daß es nicht viele Wörter gibt mit *ai*, sondern meistens mit *ei*. (Der Lehrer setzt nun dieses Doppellautzeichen zu den übrigen auf die Wandtafel, und diktirt dann auf die schon bekannte Weise nachfolgende Wörter: *mein*, *nein*, *rein*, *wein*. Diese geschriebenen Wörter werden nun auch gelesen; auch aus dem Buche gelesen und abgeschrieben.

L. Merkt nun auf folgendes Wort: *neu*. Welchen Laut hört ihr zuletzt? Sch. *eu*. L. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Lautes? Welche Stellungen? — Seht, zuerst beinahe wie bei *e*, dann schiebt sich der Mund so spitz heraus, fast wie bei *u*; deßhalb schreibt man auch *eu* mit *e* und *u*. *) Nun will ich auch dieses Doppellautzeichen zu den übrigen an die Tafel schreiben. (Er thut es und fragt dann bald diesen, bald jenen Schüler:) Wie schreibt man *eu*? Sch. *e* und *u*. Jetzt schreibt *neu* — und nun auch *neun*.

L. Gebt weiter Acht! Der Vater sagt z. B. zum Knecht: *zäum das pferd*! Wie heißt das erste Wort? Sch. *zäum*. L. Was für einen Laut hört ihr nach *z*? Sch. *eu*. L. Also fast wieder denselben Laut, wie bei *neu*; aber doch nicht ganz so. Deshalb schreibt man auch diesen Laut nicht mit *eu*, sondern mit *äu*. Später werdet ihr noch genauer lernen, welche Wörter mit *eu* und welche mit

---

*) Die Schreibart *eü* und *aü* wäre freilich der Aussprache gemäßer; allein sie ist nicht allgemein gebräuchlich, und auch nicht in der Sprache gegründet; wir bleiben daher bei der gewöhnlichen Bezeichnung.

äu geschrieben werden. Für jetzt merkt nur, daß *ä* und *u* zusammen auch *äu* (*eu*) gelesen werden. Schreibt nun das Wort *zäum*. — Jetzt ein anderes Wort, worin dieses *äu* vorkommt. Z. B. Die Mutter sagt zur Magd: *räum* das Zimmer auf! Wie heißt das erste Wort? Schreibt es! So! Jetzt will ich auch dieses *äu* an die Wandtafel schreiben.

Ihr kennt nun auch die Zeichen für die fünf Doppellaute; ehe wir aber weiter fortfahren, will ich mich erst überzeugen, ob ihr Alle sie gemerkt habt. Er fragt nun verschiedene Schüler: Wie schreibt man *au*? wie *ai*? Wie schreibt man am öftesten *ei*? Wie *eu*? Wie kann man diesen Laut noch mehr schreiben? *äu*. Wie heißt *e* und *i* zusammen? wie *e* u. *u*? *a* u. *u*? *ä* u. *u*? Darauf läßt er die Doppellaute im Büchlein aufsuchen; die dabei befindlichen Wörter lesen, dann als Zwischenbeschäftigung abschreiben.

So werden auch diese Doppellaute für jetzt zu Genüge eingeübt, und im Verlauf des Schreibens verschiedener Sätze kommt man ohnehin öfters auf Wörter, worin Doppellaute vorkommen.

13.

Die Buchstaben *l*, *t* und *d*.

L. Kinder, wir wollen nun wieder fortfahren, andere Wörter zu schreiben, wobei ihr wieder neue Mundstellungen abzeichnen lernen sollet. Ein Knabe schrieb seinem Mitschüler Karl: Mein Vater hat mir ein Lamm gekauft. Was hat er dem Karl schriftlich gesagt, das ihm sein Vater gekauft habe? Sch. Ein Lamm. L. Dieses Wort sollt ihr nun auch schreiben. Wie viele Stellungen? Sch. Drei. L. Richtig. Die zweite und dritte nämlich *am* könnt ihr auch sogleich schreiben, nur dürft ihr nicht vergessen, weil es schnell gesprochen wird, den letzten Buchstaben zu verdoppeln. Aber die Zeichnung für die erste Stellung fehlt noch. Was thut

die Zunge gleich zu Anfang dieses Wortes? Bleibt sie gerade liegen, oder streckt sie sich vorwärts nach oben? — Und wenn man mit dieser Stellung, oder mit der gestreckten Zunge spricht, was für einen Schall, hört man? (Er spricht langsam das Wort Lamm, hält besonders mit *l* an, damit die Schüler den lallenden Schall vernehmen und dann auch angeben, worauf er fortfährt:) diese gestreckte Zunge ist ganz leicht abzuzeichnen. Wie haben wir bisher die Zunge gezeichnet? Sch. Mit einem senkrechten Striche. L. So machen wir es wieder; da aber die Zunge hier sich streckt, dürfen wir wohl den senkrechten Strich so kurz machen, wie bisher, oder länger? — Ganz recht; wir machen also den senkr. Strich über die Parallele hinauf, seht so (er bildet Fig. 15.) Was stellt diese verlängerte senkrechte Linie vor? Sch. Die gestreckte Zunge. L. Und welchen Schall bringt man damit hervor? Sch. *l*. L. Dieser Buchstabe ist so leicht zu machen, daß ihr sogleich das Wort *lamm* schreiben könnt. — Jetzt will ich dasselbe Wort an die Schultafel schreiben; ihr sollt mir aber angeben, welche Buchstaben ich nach einander machen soll. (Die Kinder thun dieß, der Lehrer schreibt und sagt dann:) Leset nun auch dieses Wort und zwar zuerst den Theil des Wortes (er verdeckt *l*). Sch. *amm*. L. Gut! Jetzt fangt mit diesem an (er zeigt auf *l*) und sprecht das ganze Wort aus! — Wir wollen jetzt noch einige Wörter schreiben, worin *l* vorkommt. (Er diktirt, auf die schon beschriebene Weise folgende Wörter: *leim*, *lau*, *eil*, *weil*, *mal*, und stellt diese Wörter in Sätze, läßt auch kleine Redensarten, wie solche im Buche enthalten sind, z. B. *eil nur zu mir* &c., schreiben und dann auch lesen, worauf er zur Bildung des *l* schreitet).

L. Nun gleich wieder ein Wort, worin eine neue Mundstellung vorkommt, deren Zeichen über die Linie hinaufgeht und fast eben so aussieht, wie das vorige.

Wenn manchmal ein Kind zu leise spricht, wie sage ich, daß es sprechen soll? Sch. *laut*. L. Dieses Wort wollen wir schreiben. *lau* könnt ihr gleich schreiben, thut es einstweilen! Was müßt ihr zuerst schreiben? — *l* — dann? *au*. — Gut! Wie heißt das, was ihr jetzt geschrieben habt? Sch. *lau*. L. Es soll aber heißen *laut*; was thut die Zunge zuletzt? Sprecht selbst das Wort und merkt besonders auf, wohin zuletzt die Zunge stößt? Sch. An die obern Zähne. L. Wir haben also wieder die gestreckte Zunge, wie vorhin, abzuzeichnen, aber wir müssen noch anzeigen, daß sie an die Zähne stößt. Die Zähne bilden eine wagr. Linie, wir machen also auch eine kleine wagr. Linie durch die verlängerte senkrechte, und weil die Zunge an die obere Zahnreihe drückt oder stößt, so machen wir dieses Strichlein auch oben durch (er bildet Fig. 16.) So. Der lange senkr. Strich da erinnert euch, daß ihr die Zunge nach oben strecken müßt, und das wagr. Strichlein da oben, daß ihr mit dieser gestreckten Zunge an die Zähne stoßen sollt. Wenn ihr also dieses Zeichen seht, was sollt ihr mit der Zunge thun? Sch. An die Zähne stoßen. L. Und was-für einen Schall hört man dabei? Sch. *t*. L. Und wenn ihr diesen Stoß hört, was für ein Zeichen müßt ihr machen? Sch. Einen über die Linie hinausgehenden senkr. Strich und oben ein wagrechtes Strichlein durch. L. Setzt nun dieses Zeichen noch zu *lau* und ihr habt nun das verlangte Wort geschrieben! Wie heißt jetzt das ganze Wort? Sch. *laut*.

L. Dieser Buchstabe kommt noch in gar vielen Wörtern vor. Wir wollen gleich noch einige schreiben. (Er diktirt: *mit*, *weit*, *zeit*, *reit* 2c.) Nachdem diese Wörter auch von den Schülern gelesen sind, bildet der Lehrer das *d*.

L. Ich habe vorhin schon bemerkt, daß ich oft zu manchem Kinde sagen muß: *red nur laut mit mir*!

Diese kleine Rede sollt ihr nun schreiben. Wie viele Wörter? (Er spricht sie noch einmal vor, die Schüler zählen und antworten: fünf Wörter.) Wie heißt das erste Wort? Sch. *red.* L. Wie viele Stellungen? — Welche zuerst? dann? zuletzt? — Könnt ihr auch diese drei Buchstaben schreiben? Sch. Ja. L. Wohl wahr. Die zwei ersten kennt ihr schon lange, und den letzten, wo die Zunge an die Zähne stößt, habt ihr so eben kennen gelernt. Aber es ist doch hier ein Unterschied zu bemerken, den ihr gleich selbst erkennen werdet. Wie wird man, wenn man lange arbeitet? Sch. *müd.* L. Wie macht es die Zunge hier zuletzt? Sch. Sie stößt an die Zähne. L. Und wenn ich sage *mit*, was thut auch da die Zunge zuletzt? Sch. Sie stößt auch an die Zähne. L. Ich will diese zwei Wörter jetzt nach einander sprechen, gebt genau Acht, bei welchem ich mit der Zunge stärker an die Zähne stoße. (Er spricht *müd* — *mit* und fragt:) beim ersten oder beim zweiten? Sch. Beim zweiten. L. Richtig bei *mit* stößt die Zunge stark an die Zähne, bei *müd* aber ganz schwach, so ist es auch bei *red* und noch bei vielen andern Wörtern. Wenn nun Jemand sagte, die Zunge stößt immer gleich stark beim Sprechen an die Zähne, wäre das wahr? — Also bei manchen Wörtern stößt die Zunge stark, bei manchen leise oder schwach an die Zähne. Wie man den starken Zungenstoß abzeichnet, wißt ihr, nämlich? Sch. Mit einer langen senkr. Linie oben hinaus und oben ein wagr. Strichlein durch. Aber wie zeichnen wir den schwachen Zungenstoß ab? — Seht, das ist wieder ganz leicht. Den langen senkr. Strich für die Zunge brauchen wir wieder; wenn man mit der Zunge schwach an die Zähne stößt, so bleibt der Mund mehr rund. Damit man nun gleich daran denkt, so wollen wir an den senkr. Strich unten links eine Ründung anbringen (er bildet Fig. 17 a u. b.) Wer dieses Zeichen sieht, weiß gleich, was er mit seiner Zunge thun soll, nämlich?

Sch. Schwach an die Zähne stoßen. L. Ihr wißt also auch den schwachen Zungenstoß zu zeichnen. Wie müßt ihr dieß machen? Sch. Langen senkr. Strich, und links unten eine Ründung hin. L. Ganz recht. Aber am besten macht man es so: Zuerst die Ründung, wie bei *o* und dann erst hinten den langen senkr. Strich so herab, daß er an die Ründung anstößt, und zuletzt schiefe Schlußlinie. (Er macht, indem er dieß sagt, an die Tafel zu den bisherigen Buchstaben ein vollständiges *d* und fordert die Schüler auf, einige *d* so zu machen, wobei er nachsieht, ob auch wirklich so verfahren werde. Darauf diktirt er den oben angeführten kleinen Satz: *red nur laut mit mir*; er läßt denselben lesen und fährt dann fort:)

Ihr kennt nun auch die Buchstaben für den schwachen und für den starken Zungenstoß. Den Buchstaben für den starken Zungenstoß nennt man das harte *t*, und den für den schwachen das weiche *d* *). Gebt also, wenn ihr vorgesprochene Wörter schreiben sollt, immer recht Acht, ob beim Sprechen die Zunge hart oder weich an die Zähne stößt. Ich will sehen, ob ihr diesen Unterschied genau bemerkt. (Er spricht: *da, ta — dann, tunn — dach, tag — dir, thier — leid, zeit — weit, neid — rad, rath* rc. und fragt jedesmal ob ein hartes *t* oder ein weiches *d*.) Dabei wird er bemerken, daß die Schüler diesen Unterschied leichter bei den Wörtern, wo es als Anlaut, als bei solchen, wo es als Auslaut vorkommt, angeben können. Er sagt daher: Wenn *t* oder *d* am Anfange eines Wortes steht, so kann man leicht hören, ob es hart oder weich ausgesprochen wird; aber am Ende eines Wortes ist dies nicht so leicht zu unterscheiden. Daher will ich auch für jetzt

---

*) Es versteht sich, was auch schon früher bemerkt wurde, daß nur der Schall, nicht der Name dieser Buchstaben, also nicht te oder de gesprochen wird.

immer noch sagen, ob ihr beim Schreiben der vorgesprochenen Wörter am Ende ein hartes *t* oder ein weiches *d* machen sollt. Er diktirt nun dergleichen Wörter, wo *d* oder *t* bald am Anfange, bald am Ende vorkommt, z. B. *da*, *der*, *ton*, *dein*, *leid*, *weit*, *zeit*, *rad* 2c. Er läßt dann die geschriebenen Wörter, so wie auch die einschlägigen aus dem Buche lesen, dann abschreiben. Hierauf geht er in der nächsten Schulzeit zu folgenden Buchstaben über:

14.
Die Buchstaben *b* und *p*.

L. Euer Schreiben und Lesen geht schon recht gut, und wir können daher gleich wieder zwei Mundstellungen, die einander sehr ähnlich sind, abzeichnen, und dann wieder neue Wörter schreiben lernen. In dem Briefe eines Knaben an seinen Mitschüler hat es geheißen: Komm zu mir, ich bin im Bett. Von diesen Wörtern wollen wir jetzt nur die zwei nehmen *bin* u. *bett*. Wenn ich *bin* spreche, wie viele Stellungen macht mein Mund? — Von diesen könnt ihr zwei, aber nicht die erste schreiben. Ihr sollt aber auch dieß gleich können. Wie steht mein Mund, wenn ich *bin* zu sprechen anfange? Bemerkt ihr nicht, daß sich die Lippen rund zusammenziehen? (Er fährt mit dem Zeigefinger um die rund zusammengezogenen Lippen herum.) Was für eine Figur bildet also der Mund bei dieser Stellung? Sch. Eine runde. L. Richtig, und wenn wir diese abzeichnen, was müssen wir auch machen? Sch. Einen Kreis. L. Ganz recht. Wir haben aber noch auf Etwas zu merken. Wenn ich den Mund so zusammengezogen behalte, so kommt gar nichts Lautes hervor. Nun will ich aber die zusammengeschnürten Lippen öffnen, damit die aufgehaltene Luft heraus kann, was für einen Schall hört ihr? Macht es der Mund nicht auf die Art, wie beim Tabakrauchen? Ich will, damit ihr den Schall, den man mit dieser Mundstellung hervorbringt, noch deutlicher vernehmt, einige Wörter sagen,

wo diese Stellung am Ende vorkommt. „Bevor du in ein Zimmer trittst, zieh erst den Hut *ab*! Wie hieß das letzte Wort? Sch. *ab*. L. Wie macht es der Mund zuletzt? Sch. *b*. L. Sprecht noch einmal *b*, haltet aber die flache Hand nahe vor den Mund, was fühlt ihr an die Hand anstoßen? Sch. Luft. L. Diesen Luftstrom müssen wir auch abzeichnen. Aber wie? — Der Luftstrom fährt ganz gerade heraus, wie der Rauch beim Tabakrauchen. Er bildet gleichsam eine gerade Linie. Wir können ihn also ganz passend mit einer langen geraden Linie darstellen und dann mit der Ründung verbinden, aber auf welcher Seite? — Bei *d* haben wir die Ründung auf der linken Seite gehabt, wir wollen sie daher hier, zum Unterschiede von jenem Buchstaben, auf die rechte Seite setzen. Nun seht mir zu, wie man diese Mundstellung recht leicht in einem Zuge abbilden kann. (Er schreibt langsam an die Tafel und spricht dabei: Zuerst mache ich oben ein kleines Haarstrichlein, dann senkrecht herab — diese Linie zeigt den Luftstrom an — dann ziehe ich unten gegen die rechte Seite zu rund herum bis an den langen senkr. Strich herüber, — diese Ründung zeigt das Zusammenziehen der Lippen an — und zuletzt ein schiefes Schlußstrichlein hinaus (Fig. 18 a.) So. Macht nun auch diesen Buchstaben! Sagt aber erst, wie ihr ihn machen müßt. Sch. Ober der Linie kleines Haarstrichlein, dann senkr. herab, unten rechts rund zusammengezogen, zuletzt kleines Haarstrichlein. L. Woran erinnert euch diese Ründung rechts? Sch. An das Zusammenziehen der Lippen. L. Und was stellt der lange senkr. Strich vor? Sch. Den Luftstrom, der mit den zusammengezogenen Lippen herausgepreßt wird. L. Wasfür einen Schall kann man mit dieser Stellung hervorbringen? — Jetzt schreibt *b*! Nun auch *bin*! Und nun *bett*! Wie wird dieses Wort gesprochen, geschwind oder langsam? Sch. Geschwind. L. Wie viele *t* müßt ihr also schreiben? Sch. Zwei. L. Gut. Schreibt nun *bett*.

L. Der Knabe, an den geschrieben wurde, hieß *paul.* Könnt ihr auch dieses Wort schreiben? Sch. Ja. L. Ihr kennt wohl die vier Stellungen, aber gebt einmal Acht auf die erste Stellung der rund zusammengezogenen Lippen, mit denen der Luftstrom herausgepreßt wird. Ich spreche erst *baum* und nun *paul.* Bei welchem von diesen beiden Wörtern wurden die Lippen stärker zusammengepreßt, beim ersten oder beim letzten? Sch. Beim letzten, bei *paul.* L. Wie wollen wir nun auch dieß anzeigen? Haltet einmal die Hand unter das Kinn und sprecht ganz stark *p*, wird da die Luft auch so gerade herausgepreßt, wie bei *b*, oder mehr abwärts? Sch. Abwärts. L. Gut, das zeigen wir am besten dadurch an, daß wir die senkr. Linie, welche den Luftstrom darstellt, abwärts unter die Parallele hinaus machen, und dann innerhalb der Parallele wieder rechts rund zusammenziehen. Seht so (er bildet auf der Tafel auf die angegebene Weise *p* Fig. 18 b.) Wir haben also zwei *b*, wie wir zwei *d* hatten, nämlich ein schwaches oder weiches *b* und ein starkes oder hartes *p*. Wie müßt ihr das weiche *b* machen? Sch. Ober der Parallele ein Haarstrichlein, dann senkr. herab bis auf die untere Linie, und nun gegen rechts rund zusammengezogen. L. Wie aber das harte *p*? Sch. Haarstrich innerhalb der Parallele, senkr. herab unter die Parallele hinaus, dann innerhalb der Parallele rechts rund zusammengezogen. L. Schreibt drei weiche *b* und dann drei harte *p*! Schreibt nun auch den Namen *paul*! — Damit ihr nun immer die Buchstaben *b* u. *p* richtig schreibt, so merkt ja beim Vorsprechen der Wörter recht auf, ob weich oder hart die Luft hervorgepreßt wird. Ich will sehen, ob ihr diesen Unterschied immer bemerkt. (Er diktirt nun mehrere einsilbige Wörter, wo *b* als Auslaut, dann als Anlaut vorkommt, und eben so Wörter mit *p*. z. B. *lob*, *leib*, *laub*, *taub*, *weib*, *bär*, *beil*, *bein*, *baum*, *bad*, *pein*, *pech*, *poch*,

papp, *pur*, so wie auch kurze Sätzchen mit solchen Wörtern, wie dergleichen im Buche vorkommen.) Rücksichtlich der einzelnen Wörter sei hier noch ein- für allemal bemerkt, daß sie auch in Sätzen angewendet werden müssen. Die geschriebenen Wörter werden gelesen. Eben so werden auch die einschlägigen im Buche gelesen, und zur Zwischenbeschäftigung, oder als Hausaufgabe abgeschrieben.

15.

Die Buchstaben *k* und *g*.

L. Wir werden nun bald alle Mundstellungen, die wir zum Sprechen brauchen, abzeichnen können; wir wollen also auch gleich weiter fortfahren, und wieder zwei kennen lernen, die in der Aussprache Aehnlichkeit mit einander haben, nämlich wieder eine starke und eine schwache. Gebt schön Acht! Der Knabe, welcher an Paul schrieb, hat seinen Brief mit dem Worte *komm* angefangen. Dieses Wort wollen wir nun auch schreiben Wie viele Stellungen? — Macht die erste allein und gebt den Schall damit an! — So lange ihr diese Stellung haltet, hört man nichts, aber man bemerkt im Gesichte und im Munde eine Spannung. Laßt diese Stellung plötzlich fahren, was keucht heraus? Haltet nur die Hand an den Mund und macht diese Stellung! Sch. Luft. L. Beim Anfang dieser Stellung kann die Luft nicht heraus, denn es ist im Innern des Mundes eine Klemmung, und was macht wohl diese Klemmung? Fühlt ihr nicht, daß die Zunge sehr zurückgezogen und gleichsam eingeklemmt ist, und so keine Luft herausläßt. Wir müssen also wieder die Zunge abbilden, und thun es, wie bisher, mit einem senkr. Strich. Da aber, sobald die Klemmung der Zunge nachläßt, ein Luftstrom herauskeucht, so wollen wir, damit wir auch gleich daran erinnert werden, den senkr. Strich wieder, wie bei *b* ober die Linie hinaus verlängern, seht so (er bildet Fig. 19 a.) Nun müssen wir aber noch die Klemmung der Zunge anzeigen. Wenn man Etwas

einklemmt, so schlägt oder schiebt man gewöhnlich Keile dazwischen. Wir wollen daher zwei solche Keile durch zwei schiefe Linien anzeigen, nämlich in der Mitte zwischen den Parallellinien rechts an dem senkr. Striche eine schiefe Linie aufwärts bis an die obere Linie, dann wieder in der Mitte am senkr. Striche eine schiefe Linie abwärts bis auf die untere Linie und von da eine schiefe Schlußlinie aufwärts. (Er bildet Fig. 19 b.) Diese beiden schiefen Striche sollen zwei Keile vorstellen, womit die Zunge von oben und unten gleichsam eingekeilt ist, daß die Klemmung entsteht, mit der dann die Luft ausgekeucht wird. Diese Zeichnung ist sehr leicht, so daß ihr sie gleich machen könnt. Doch sagt, wie ihr sie machen sollt. Sch. Kleines Haarstrichlein ober der Parallele, dann senkr. herab bis auf die untere Linie. Jetzt in der Mitte der Parallele rechts am senkr. Strich angesetzt und schief hinauf bis an die obere Linie, dann wieder in der Mitte angesetzt und schief herab bis auf die untere Linie und von da schief aufwärts die Schlußlinie. L. Woran erinnern die 2 schiefen Striche, die gleichsam Keile vorstellen? Sch. An die Klemmung der Zunge. L. Und der senkr. Strich? Sch. An die eingeklemmte Zunge und an den Luftstrom, der herausgekeucht wird. L. Gut! Nun schreibt *komm*; merkt aber daß es geschwind gesprochen wird.

Der Lehrer diktirt nun noch einige Wörter, die mit *k* anfangen z. B. *kam*, *kamm*, *kein*, *keil* 2c.

L. Ich habe euch gesagt, daß ihr wieder zwei einander ähnliche Mundstellungen lernen sollt. Jetzt habt ihr die Klemmung des Mundes kennen gelernt, womit die Luft ganz stark ausgekeucht wird, bei vielen Wörtern geschieht dieß aber ganz schwach. Gebt Acht! ich spreche *kern* und nun *gern*, bei welchem Worte wurde die Luft stark, bei welchem schwach ausgekeucht? — Wie bei dem Wörtchen *gar*? —

Sch. Schwach. L. Wie werden wir nun diese schwache Klemmung abzeichnen? Auch das ist ganz leicht. Ich will das Wort *gar* zu sprechen anfangen, aber gleich mit der ersten Stellung einhalten, den Mund in dieser Stellung belassen, damit ihr sie besser beobachten könnet. Seht mich an! Bemerkt ihr nicht, daß das Kinn sich herabdrückt? — Aber wo fühlt ihr eine Klemmung im Munde — vor- oder rückwärts, oder in der Mitte? Macht nur selbst diese Stellung, damit ihr es selbst fühlt. — Sch. Vorn im Munde. L. Das herabgedrückte Kinn hat ohngefähr die Figur (er fährt mit dem Finger von der Lippe um das Kinn in einem Halbkreise). Wir zeichnen dafür also auch einen Halbkreis (Fig. 20 a.) Aber was ist innerlich, wodurch das Kinn herabgedrückt und eine Klemmung hervorgebracht wird? Sch. Die Zunge. L. Gut; liegt diese bei dieser Stellung gerade im Munde, oder drückt sie vorn unter die Zähne, wobei sie sich etwas krümmt? — Wir können also auch diesmal die Zunge mit einer senkr. Linie abzeichnen, aber nicht nach oben verlängert, sondern, da sie sich nach unten krümmt, abwärts und krümmen sie unten etwas (er bildet Fig. 20 b.) Diese Linie setzen wir an den Halbkreis an (er bildet Fig. 20 c) so ist die Stellung der schwachen Klemmung abgezeichnet; nur fehlt uns noch zuletzt ein schiefer Verbindungszug, den bringen wir am besten an, wenn wir unten an der Krümmung aufwärts fortfahren und die senkr. Linie nahe bei der untern Linie der Parallele durchschneiden (er bildet nun vollständig *g* Fig. 20 d.) Um diesen Buchstaben leicht und fast in einem Zuge zu machen, verfährt man so: erst den Kreis, wie bei *o*, dann oben senkr. herab, wie bei *a*, aber diesen senkr. Strich unter die Parallele hinab, da zu einer Schlinge umgebogen, schief hinauf gefahren, an der untern Linie der Parallele den senkr. Strich durchschnitten, und so die schiefe Schlußlinie in die Parallele hineingezogen. Dieser Buchstabe sieht also

aus, wie *a*, welches abwärts eine lange Schlinge hat. Wenn ich daher frage, wie sieht die Zeichnung für die schwache Klemmung aus? so braucht ihr nur zu sagen wie *a* mit einer langen Schlinge abwärts. Und wenn ihr dieses Zeichen seht, wasfür einen Schall bringt ihr hervor? — Aber ja nicht so stark wie bei *k*. — Schreibt nun diesen Buchstaben! — Jetzt auch das Wort *gar*! Ich will euch noch einige Wörter, die mit der schwachen Klemmung anfangen, zum Schreiben vorsagen (er diktirt z. B. *gab*, *gib*, *gut*, *gaul*, *geiz*, dann auch noch einige mit *k*, um den Unterschied den Kindern noch einmal recht bemerkbar zu machen; z. B. *kam*, *kein*, *keil*, *kur* ꝛc.) — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

16.

Der Buchstabe *h*.

L. Kinder, heute wollen wir noch einige Wörter von dem Briefe schreiben, den der kranke Knabe an seinen Freund Paul schrieb. Dabei sollt ihr wieder einige neue Mundstellungen zeichnen lernen, und wir werden bald zu Ende sein. In jenem Briefe hat es geheißen: *komm doch her zu mir, ich kann nicht zu dir, ich bin im bett.* Mehrere von diesen Wörtern könnt ihr schreiben; einige aber nicht, wie z. B. das zweite und dritte Wort. Wir nehmen zuerst das dritte, weil da eine Mundstellung vorkommt, die ihr erst müßt zeichnen können, wenn ihr die letzte im zweiten Worte lernen wollt. Also das Wort *her* — *er* könnt ihr schreiben; es fehlt also nur die Zeichnung für die Mundstellung, mit welcher *er* herausgehaucht wird. Merkt einmal auf mich und auf euch selbst, wie es der Mund macht, wenn er haucht, was bei vielen Wörtern geschehen muß; z. B. *hat*, was thut da der Mund zuerst? Sch. Hauchen. L. Bei *her*? *hin*? *hol*? *hut*? Sch. Hauchen. L. Wie stellt sich aber der Mund, wenn er haucht? Das könnt ihr freilich nicht recht sehen. Merkt also auf! Was strömt

beim Hauchen aus dem Munde? Sch. Luft. L. Dabei bleibt die Zunge ganz ruhig liegen. Wir zeichnen also die herausströmende Luft wieder mit einer nach oben verlängerten senkr. Linie, und hängen rechts einen kurzen senkrechten Strich, wie ein *i* ohne Punkt an, welches die gerad liegende Zunge anzeigt, über welche die Luft hinweg haucht. Seht, so: (er bildet Fig. 21.) Wie wird die Hauchstellung abgezeichnet? Sch. Einen langen senkr. Strich über die Parallele hinaus, dann innerhalb derselben rechts an den senkr. Strich ein *i* ohne Punkt. L. Woran erinnert der lange Strich? Sch. An die Luft, die herausgehaucht wird. L. Und der kurze senkr. Strich? Sch. An die geradeliegende Zunge, über welche der Hauch hinweggeht.

L. Diese Zeichnung ist so leicht, daß wir ohne Anstand wieder mehrere Wörter schreiben können.

Der Lehrer diktirt folgende Wörter: *hat*, *her*, *hin*, *hol*, *hut*, *haut*, *heim*, *heut*, dann fordert er die Schüler auf, diese Wörter zu lesen. Da das *h* keine bestimmte Stellung des Mundes hat, sondern immer die des darauffolgenden Vocals, in welche gehaucht wird, so ist auch anfangs das Lesen dieser Wörter etwas schwierig, wird aber dadurch erleichtert, daß man die Schüler auffordert, die Stellung zu jedem Vocal zu machen und in diese Stellung zu hauchen, zuerst ohne Laut, dann mit Laut; z. B. macht die Stellung von *a* ohne Laut! Haucht in diese Stellung! Noch einmal, aber haucht gleich den Laut *a* mit heraus! Eben so mit *e* ꝛc.

Leset jetzt diese Wörter! Macht nur immer gleich die Stellung zu dem Laut, der nach dem Hauchzeichen kommt, und haucht dann in diese Stellung so, daß der Laut gleich mit herauskommt!

Das Lesen aus dem Buche, so wie das Abschreiben schließt sich, wie früher, an.

17.

Die Buchstaben *ch*, *g*, *j*.

L. Wir wollen nun ein anderes Wort aus unserm Briefe nehmen; nämlich das Wörtchen *ich*. Wie viele Stellungen? Zuerst? *i*. Was bemerkt ihr aber zuletzt? Hört ihr nicht wieder ein Hauchen? Damit ihr dieß besser bemerkt, will ich euch dieses Wort und noch einige andere, wo diese Stellung am Ende vorkommt, sprechen und diesen letzten Hauch etwas fortdauern lassen.

Er spricht so: *ich*, *mich*, *dich*, *euch*, *weich* — *ach*, *dach*, *bach*, *buch*, *tuch* ꝛc. und fragt bei jedem, was die Schüler zuletzt gehört haben, und läßt auch diesen Hauch von den Kindern nachmachen, wobei diesen nicht entgehen wird, daß nach *e*, *i*, *ei*, *eu* dieser Hauch mehr vorn im Munde, nach *a*, *o*, *u*, *au* aber mehr nach hinten im Munde sich bildet. Dann fährt er fort:

L. Wir haben vorhin schon einen Hauch kennen gelernt z. B. bei dem Worte *hat* ꝛc. Ist der Hauch, womit das Wort *ach* oder *ich* aufhört auch so rein, wie bei *hat*, oder rauscht die Luft mehr? Wodurch wird aber dieser rauschende Hauch hervorgebracht? — Bei *h* geht die Luft ungestört über die Zunge, so daß man fast nichts hört; sprecht aber einmal *bach* und laßt den letzten Hauch fortdauern! Bemerkt ihr da nicht, daß die Zunge sich in der Mitte gegen den Gaumen wölbt? Es kann also die Luft nicht so gerade über die Zunge weg, als wenn diese gerade liegt; daher das rauschende Hauchen. Nun werdet ihr auch gleich wissen, wie man diesen rauschenden Hauch abzeichnet. Wir behalten nämlich die Abbildung des Hauches bei, machen aber links einen Bogen dazu, um die Wölbung der Zunge anzudeuten, (er bildet Fig. 22) hält dann den Bogen mit dem Linial zu und sagt dann: dieses (er deutet auf *h*) erinnert euch, daß ihr hauchen sollt, der Bogen da (er nimmt

das Linial weg) aber, daß bei dem Hauchen die Zunge sich in die Höhe wölben soll.

L. Wie wird also die Stellung zu dem rauschenden Hauch abgezeichnet? Sch. Mit *h* und links unten einen Bogen dazu. L. Ganz recht. Wenn ihr aber schreibt so macht zuerst die Ründung, wie bei *o* und hängt dann rechts *h* an, seht so (er macht es an der Tafel vor, und fordert die Schüler auf, es so nachzumachen und auch den Schall davon anzugeben.) Dann werden wieder Wörter diktirt, zerlegt, geschrieben und gelesen; z. B. *ich*, *mich*, *dich*, *euch*, *reich*, *weich* — *ach*, *mach*, *bach*, *dach*, *doch*, *koch*, *buch*, *fach*, *rauch*, *hauch*. Beim Lesen muß der Lehrer wieder aufmerksam machen, daß nach *i*, *e*, *ei*, *eu* der Schall wie bei *ich*; nach *a*, *o*, *u* aber wie bei *ach* hervorkommen muß.

L. Nun muß ich euch noch auf einen rauschenden Hauch aufmerksam machen. Hört! ich spreche *dach* und nun *tag*, was habt ihr in beiden Wörtern am Ende gehört? Sch. Einen Hauch. L. Bei welchem Worte wurde dieser Hauch *) geschwind, bei welchem aber langsam gesprochen? Dieß ist noch bei gar vielen Wörtern der Fall. Wir haben also einen geschwinden und einen langsamen rauschenden Hauch **). Die Zeichnung für den geschwinden haben wir so eben schreiben gelernt; aber wie zeichnen wir den langsamen Hauch ab? — Die Menschen haben dafür kein besonderes Zeichen gemacht, weil es fast dieselbe Stellung ist, wie beim schwachen *k*=*g*, indem dort nur die Luft mehr herausgekeucht

---

*) Eigentlich ist es der Vokal, der vor ch geschwind, vor g aber gedehnt gesprochen wird, was später noch deutlicher vorkommen soll.

**) So die Aussprache in unserer Gegend, anderswo wird g auch nach den Vokal wie ein gelindes k gesprochen

und hier mehr gehaucht wird. Daher macht man auch dieselbe Zeichnung, nämlich *g*. Dabei merkt fürs Lesen, daß, so oft dieser Buchstabe am Anfange der Wörter steht, er wie ein gelindes *k*, am Ende aber als langsamer rauschender Hauch gelesen wird, wobei wieder nach *e*, *i*, *ei*, *eu* der Hauch mehr vorn, nach *a*, *o*, *u* mehr hinten im Munde gebildet wird. Der Lehrer diktirt nun z. B. *wag*, *tag*, *lag*, *zug*, *aug*, *weg*, *zeug*, *zeig*, — *gar*, *gab*, *gib*, *gut*, *geiz*, *gau'*, *geig*. — Lesen im Buche und Abschreiben aus demselben.

L. Jetzt wollen wir einen kleinen Satz schreiben, den ich gar oft in der Schule zu euch spreche, und wobei ihr noch eine Art Hauch kennen lernen sollet: *gib ja recht acht*. Wie viele Wörter? Wie heißt das erste? — Schreibt es! — Das zweite? Sch. *ja*. Auch das könnt ihr schreiben. Aber ich muß euch doch zuvor noch auf etwas aufmerksam machen; das *i*, das ihr hier zuerst hört, kommt etwas hauchend heraus, und wenn ihr es so sprecht, so merkt ihr auch, daß sich die Zunge etwas verlängert und wölbt. Da die Mundstellung beinahe dieselbe ist, wie bei *i* so zeichnen wir es auch so ab, nur verlängern wir den senkr. Strich abwärts und hängen eine längliche Schlinge an, wie bei *g*. Dieses *i* wollen wir das hauchende *i* nennen. Es wird immer gemacht, wenn man nach *i* einen hellen Laut hört. Schreibt nun: *ja*, *je*, *jag*, *joch*. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

18.

Wiederholung der Buchstaben:

l, *t*, *d*, *b*, *p*, *k*, *g*, *h*, *ch*, *g*, *j*.

L. Wir haben jetzt nur noch vier Abbildungen kennen zu lernen, und ihr könnt dann Alles schreiben. Bevor ich aber weiter gehe, will ich mich erst überzeugen, ob ihr alle die Abbildungen, die theils über, theils unter die Parallele

reichen, genau kennt. Ich will daher sie einzeln diktiren, (ähnlich wie bei Nro. 10).

Er fordert nun die Schüler auf, indem er die Stellung bald von diesem, bald von jenem Buchstaben macht und den Schall angibt, die Abbildung dafür zu setzen; z. B. Macht 3 weiche *b* und dann 3 harte *p* ꝛc. Dann läßt er eine Bank Schüler um die andere heraus an die Tafel, zeigt bald auf diesen, bald auf jenen Buchstaben, und die Schüler geben den Schall an. Ist dieß geschehen, dann fährt er fort: Jetzt sollt ihr auch die noch übrigen 4 Abbildungen kennen lernen.

19.

Die Buchstaben *ſ* — *s*.

L. Gesetzt der Brief, der an Paul geschrieben wurde, hätte so angefangen: *ſei ſo gut, komm zu mir*. Wie heißen die zwei ersten Wörter? Sch. *ſei* — *ſo*. L. Mit welcher Stellung fängt jedes an? — Damit ihr dieß um so besser bemerkt, so will ich *ſei* nur anfangen zu sprechen, merkt auf, was für einen Schall ihr hört! Nicht wahr, ein leises Sausen? Dieß hört ihr auch, wenn ich anfange die Wörter *ſal*ɩ, *ſatz* zu sprechen. Auch werdet ihr bemerken, daß dieses Sausen durch die Zähne gehe. Wie stellt sich aber der Mund, daß dieses Sausen hervorkommt? — Ich will diese Stellung festhalten, damit ihr sie besser beobachten könnet. Seht ihr nicht die beiden Zahnreihen und wie sie sich nahe zusammen stellen, damit beim Sprechen die Luft heraussäuseln kann? — Und wenn die Zähne sich so stellen, so formen sich auch die Lippen so, daß sie sich der Länge nach aus einander ziehen und so eine breite wagrechte Linie bilden, wo an beiden Endpunkten runde Grübchen, wie zwei kleine Bogen sind (er zeigt dieß mit dem Finger, indem er bei dem linken Mundwinkel anfängt, etwas aufwärts, dann über die Breite des Mundes hinüber bis zum rechten Mundwinkel fährt und da abwärts den kleinen Bogen

macht, wie Fig. 24 a zeigt.) Gerade so wollen wir auch diese Stellung abzeichnen (er bildet nun die Fig. 24 a mit der Kreide an der Tafel). Ihr könntet also jetzt die zwei Wörter *sei* und *so* schreiben. Aber ich muß euch noch auf einen Umstand aufmerksam machen. Wenn wir diese Zeichnung in dieser wagrechten Lage lassen, so wird sie nicht wohl in die Reihe der übrigen Zeichnungen passen, weil sie wegen des großen Raumes, den sie der Breite nach einnimmt, einen zu großen Zwischenraum bildet (der Lehrer überzeugt die Schüler, indem er die zwei Wörter nach einander anschreibt, wie Fig. 24 b zeigt). Er fährt nun fort: Die Menschen haben sich aber schon zu helfen gewußt, sie haben diese Zeichnung statt wagrecht, senkrecht gestellt, seht so (er bildet Fig 24 c). Jetzt könnt ihr nicht nur diese zwei Wörter, sondern noch mehrere andere schreiben. Doch sagt mir erst wieder, wie dieser Buchstabe aussieht? Sch. Eine lange senkr. Linie, die ober und unter die Parallele hinausreicht, und oben einen kleinen Bogen rechts, und unten einen kleinen Bogen links hat. L. Und was für einen Schall bringt man mit dieser Stellung hervor? Sch. Ein Säuseln (sie machen es). L. Wie müßt ihr diesen Buchstaben schreiben? Sch. Oben einen kleinen Bogen nach links, dann senkrecht herab und ganz unten wieder einen kleinen Bogen links auswärts. L. Nun sollt ihr wieder einige Wörter schreiben. (Der Lehrer diktirt z. B. *so*, *sei*, *sein*, *seil*, *saum*, *sich*, *such*, dann aber auch solche, die diese Stellung am Ende haben z. B. *aus*, *eis*, *was*, *das*, *haus*, *bös*. Die letztern schreiben die Kinder natürlich mit *s*, und der Lehrer bemerkt ihnen, daß man diese Stellung, wenn sie am Ende der Wörter vorkommt, nicht so lange abzeichnet, sondern diese Zeichnung mehr zusammenbiegt und so verkürzt. Er zeichnet Fig. 24 d, läßt dann die Wörter mit *s* schreiben und dann auch lesen, wie es bisher geschehen.)

L. Wir haben also für diese Mundstellung eine dop-

pelte Zeichnung, eine lange und eine verkürzte. Wo setzt man die lange? Sch. Zu Anfang der Wörter. L. Wo die kurze? Sch. Am Ende der Wörter. L. Die lange Zeichnung nennt man daher auch das Anfangs- oder lange ſ (wird, wie bei jedem Consonanten, nur der Schall, nicht der Name angegeben) und die zweite, das kurze oder Schluß *s*. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

20.

Der Buchstabe *f* (*v*).

L. Jetzt haben wir nur noch zwei Abbildungen von Mundstellungen zu lernen, und das sind eigentlich keine neuen Zeichnungen. Wir wollen dazu das Wort *fünf* nehmen. Was thut der Mund am Anfange? Sch. Blasen. L. Eine blasende Mundstellung haben wir schon kennen gelernt; allein ich muß euch noch bemerken, daß man eben so, wie für die säuselnde Mundstellung zwei Abbildungen, eine lange und eine kurze, man auch für die blasende Mundstellung eine kurze und eine lange Abbildung hat. Die kurze kennt ihr, aber nicht die lange, denn diese wird nicht so, wie die kurze, gemacht; wollte man diese verlängern, so bekämen wir eine Zeichnung, die gar nicht wohl zu den übrigen paßte, wovon ihr euch sogleich überzeugen werdet (er bildet Fig. 25a, und fährt dann fort:) daher haben die Menschen die Zeichnung von ſ beibehalten; aber, damit man gleich daran erinnert wird, daß man nicht die Luft heraussausen, sondern heraus blasen soll, so haben sie in der Mitte ein wagrechtes Strichlein durchgemacht. Seht so: (er bildet Fig. 25b). Dieses Zeichen könnt ihr auf der Stelle machen; denn ihr habt dabei nichts Neues. — Wie sieht die lange Blasezeichnung aus? Sch. Ein langes ſ und in der Mitte ein wagr. Strichlein durch. L. Woran soll euch dieses Strichlein erinnern? Sch. Daß wir die Luft herausblasen sollen. L. Recht! Merkt nun auch, daß das ange *f* weit häufiger sowohl am Anfange, als am Ende

der Wörter vorkommt, als das kurze *v*. Ich werde euch daher beim Schreiben für jetzt immer sagen, wenn ihr das kurze *v* zu machen habet. Wenn ich also nichts darüber sage, so macht ihr, so oft ihr dieses Blasen hört, das lange *f*. — Jetzt will ich euch einige Wörter mit *f* diktiren: ***für***, ***fein***, ***feil***, ***faul***, ***fach***, ***auf***, ***kauf***, ***reif***, ***hof***. Hierauf Lesen dergleichen Wörter und Sätze mit solchen Wörtern aus dem Buche; endlich Abschreiben aus demselben.

21.

Der Buchstabe *sch*.

L. Und nun die letzte Zeichnung. Sie ist auch keine neue, sondern aus zwei schon bekannten zusammengesetzt. Es ist dieß die Abbildung der Mundstellung, die ihr zu Anfang des Wortes *schaf* macht. Hört ihr da nicht wieder die Luft heraussausen? — Aber nicht so sanft wie bei *ſ*. Sie zischt mehr. Ihr seht auch die Zähne so zusammengesetzt wie bei *ſ*; aber die Lippen sind mehr rund, seht nur her auf meinen Mund! (er hält diese Stellung etwas fest); es wird auch bei Hervorbringung dieses zischenden Schalles mehr gehaucht. Deshalb haben die Menschen die Zeichnung *ſ* und die vom scharfen *ch* zusammen für diese Stellung genommen, womit man diesen zischenden Schall hervorbringt, seht so: (er bildet Fig. 26. das vollständige *sch*). So oft ihr also diesen zischenden Schall hört, oder die Mundstellung davon seht, wie bildet ihr dieselbe ab? Sch. Ein *ſ* und *ch* zusammen. L. Gut, und wenn ihr diese Zeichnung (*sch*) seht, wie sprecht ihr? Sch. *sch*. — L. Nun will ich euch auch einige Wörter diktiren, wo *sch* theils am Anfange, theils am Ende vorkommt: ***schön***, ***schein***, ***schaum***, ***fisch***, ***tisch***, ***busch***, ***tausch***. Lesen und Abschreiben der hieher passenden Wörter und Sätzchen aus dem Buche. Dann Wiederholung der sämmtlichen Buchstaben wie bei Nro. 10 u. 18.

Zweite Stufe.

Deutsche Druckschrift neben der Elementarschrift.

Kenntniß der deutschen Druckbuchstaben — ein-, zwei- und dreisilbige Wörter, nach Sprechsilben betrachtet — demgemäß fortgesetzte Uebung im Diktandoschreiben, im Lesen, so wie auch im Abschreiben aus dem Buche — kurze einfache Sätze.

Nachdem die Kinder die sämmtlichen Buchstaben in der Elementarschrift kennen und schreiben gelernt haben, macht sie der Lehrer auch mit der deutschen Druckschrift und zwar mit den kleinen Buchstaben bekannt, was gar keine Schwierigkeit hat, da die meisten Druckbuchstaben große Aehnlichkeit mit der Elementarschrift haben, und die wenigen minder ähnlichen bald erlernt sind.

Zur größern Belebung des Unterrichtes erzählt der Lehrer zuvor den Kindern, wie gedruckte Bücher gemacht werden.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ihr kennt nun die sämmtlichen Bilder der Mundstellungen, die der Mensch zum Sprechen braucht, und könnt sie abzeichnen oder schreiben. Ihr wißt, daß man diese Bilder oder Zeichen, weil sie auch in Büchern stehen, Buchstaben nennt. Die Buchstaben, die ihr bisher gelernt habt, stehen auch vorn in euerem Buche, und man nennt diese, weil man sie schreibt, Schreibbuchstaben. Mit solchen sind

aber nur die ersten Seiten eures Buches beschrieben; der größte Theil desselben enthält etwas andere Buchstaben — Druckbuchstaben.

Die meisten Bücher werden nämlich nicht geschrieben, sondern gedruckt. Damit ihr nun auch alles Gedruckte lesen könnet, so sollt ihr auch diese Buchstaben kennen lernen, was ganz leicht gehen wird, da die meisten fast eben so, wie die bisher geschriebenen, aussehen. Zuvor aber will ich euch doch erst erzählen, wie die Bücher gemacht werden.

Die Buchdrucker, so nennt man die Leute, welche Bücher drucken, haben viele Tausend Buchstaben von Metall, etwa hundert a, hundert b, und so von jedem Buchstaben hundert und noch darüber. (Der Lehrer zeige einige Lettern, die er leicht aus einer Buchdruckerei, oder selbst von einem Buchbinder erhalten kann). Von diesen Buchstaben setzen sie die Wörter auf einem Brette zusammen und machen sie fest, daß sie nicht auseinanderfallen. Wenn dann eine ganze Seite eines ganzen Bogens gesetzt ist, so wird dieselbe mit Schwärze schwarz gemacht, ein Bogen Papier darüber gelegt und dann mit der Druckpresse darauf gedruckt, so ist die ganze Seite des Bogens schon gedruckt. Geschwind wird dann dieser Bogen herausgenommen, die Buchstaben werden wieder geschwärzt, ein anderer Bogen daraufgelegt und wieder gedruckt. Eben so wird es dann mit der andern Seite des Bogens gemacht, und so können viele hundert Bogen in sehr kurzer Zeit gedruckt werden, wozu man viele Tage und Wochen brauchte, wenn man sie schreiben wollte. *)

Die gedruckten Bogen eines Buches werden vom Buchbinder zusammengelegt, geheftet, beschnitten und mit Deckeln versehen, d. h. sie werden g e b u n d e n. Wer druckt also die Bücher? — Wer bindet sie?

*) Der Lehrer suche die ganze Manipulation so viel als möglich zu veranschaulichen.

Ihr wißt nun jetzt, wie die gedruckten Bücher gemacht werden; nun sollt ihr aber auch die Druckbuchstaben selbst kennen lernen.

Erste Uebung.

Vergleichung der Druckbuchstaben mit den geschriebenen.

L. Hier auf dieser Tafel *) stehen in der ersten Reihe die Schreibbuchstaben und unter diesen die Druckbuchstaben.

---

*) Ich habe mir zu diesem Zwecke eine solche Tafel gefertigt, wo auf einem großen Bogen Papier die Buchstaben innerhalb der Parallelen einen starken Zoll hoch, und die übrigen im Verhältnisse zu diesen groß sind. Auch zu den ersten Uebungen im Lesen der Druckschrift habe ich mir solche Lesetafeln, worauf der Uebungsstoff, wie im Schulbuche, vorkommt, angefertigt. Sie sind von außerordentlichem Nutzen, sowohl für den Lesezweck, als auch hinsichtlich der Gesundheit, besonders der Sehkraft der Kinder. Wer solche Tafeln nicht hat, muß die Kinder auf die einschlägige Seite im Buche hinweisen, wo unter Nr. 1 die Stimm=, bei Nr. 2 die Mitlauter vorkommen, und dann eben so verfahren, wie oben angedeutet. Schwieriger bleibt es aber immer, da bei einer großen Anzahl Kinder, diese leicht im Fortzeigen auf die Buchstaben irre werden, was bei den Lesetafeln, wo der Lehrer mit einem Griffel aufdeutet, und alle Schüler hinblicken, vermieden wird. Solche Lesetafeln kann sich der Lehrer leicht selbst anfertigen. Ich habe die einzelnen Buchstaben des Alphabets in Messingblech=Plättchen ausgeschnitten. Will man nun die Buchstaben einzeln, oder auch ganze Wörter auf einem Bogen Papier darstellen, so legt man ein Plättchen um das andere auf das Papier, überstreicht sie mit einem in Tusch getauchten, straffen Pinsel und die Buchstaben stehen auf dem Papiere, wie gedruckt. Das ganze Verfahren hat Aehnlichkeit mit dem Patronisiren der Tüncher (einer Art Zimmermaler). Man kann sich auch die Druckbuchstaben in Kartenblättern, oder sonst steifem Papier ausschneiden und eben so verfahren. Freilich verweichen diese Patronen (Chablone's) bald; sie können aber auch leicht und wohlfeil wieder nachgefertigt werden.

Diese wollen wir jetzt genauer betrachten. Ihr werdet finden, daß die meisten fast eben so, wie eure Schreibbuchstaben aussehen. Wie heißt dieser Buchstabe (er zeigt auf das gedruckte *i*)? Woran erkennt ihr ihn? Ist er nicht eben so, wie dieser geschriebene? (er zeigt auf das darüber stehende *i*). Er hat also auch einen Senkstrich und darüber einen Punkt. Also woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat einen Senkstrich und darüber einen Punkt.

L. Wie lautet dieser Buchstabe da? (auf das gedruckte *n* zeigend*). Woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat zwei Senkstriche, die oben zusammengehängt sind. L. Ganz richtig! nur fehlen bei den gedruckten Buchstaben die schiefen Anfangs- und Schlußlinien, denn sie können nicht so, wie beim Schreiben zusammengehängt, sondern müssen einzeln neben einander gesetzt werden, und zwar so, daß die zu einem Worte gehörigen ganz nahe beisammen stehen. — Nun dieser? (auf *m* zeigend)? Woran erkennt ihr diesen? Sch. Er hat eben so, wie der geschriebene, drei Senkstriche, die oben zusammengehängt sind.

So geht der Lehrer die Buchstaben durch und verweilt nur bei den minder ähnlichen etwas länger, und sucht auch bei diesen irgend eine Aehnlichkeit aufzufinden; z. B. bei o, a, e bemerkt er, daß diese zwar nicht ganz so rund, wie die geschriebenen seien, aber diesen doch sehr gleichen; bei v, daß dieser wohl nicht ganz so aussieht, wie der geschriebene, doch hat er, wie dieser hier (er zeigt auf die Tafel hin) einen Senkstrich, statt des schiefen Striches aufwärts, der oben ein kleines Ringelchen hat, ist der gedruckte, seht! (er zeigt darauf) so zusammengezogen. Eben so verfährt er mit w ꝛc. — Aus den gedruckten Wörtern

*) Bei jedem Buchstaben wird der Laut angegeben, selbst wenn zuweilen gefragt wird: Wie heißt der Buchstabe? Von Buchstabennamen kann hier noch keine Rede sein.

im Buche läßt er dann einzelne Buchstaben aufsuchen; z. B. suchet ein w! Wer findet noch eines? noch eines?

Zweite Uebung

Leichte einsilbige Wörter ohne Dehnungs= und Schärfungszeichen.

Nach der Vergleichung der Druck=Buchstaben mit der Elementarschrift geht der Lehrer zur Uebung im Lesen der Druckschrift über. Den Stoff bietet das Schulbuch dar, und zwar von Nr. 1 bis 5 einzelne Wörter und Nr. 6 kurze Sätze.

Es treten also von jetzt an, neben dem Diktando=schreiben und dem Lesen dieses Geschriebenen abgesonderte Uebungen im Lesen der Druckschrift ein. Als Zwischenbe=schäftigung gibt der Lehrer auf, aus dem Büchlein eine Nummer nach der andern abzuschreiben.

Die zweite Uebung ist bald abgemacht, da sie außer der Druckschrift, nichts Neues für die Kinder enthält, und es kann daher unverzüglich zur nächsten Uebung gegangen werden.

Dritte Uebung.

Leichte einsilbige Wörter mit Schärfungs= und Dehnungszeichen.

1) Unterscheidung der geschärften und gedehnten Aus=sprache der Stimmlaute.

Vor Allem lernen hier die Kinder, daß manche Wör=ter (eigentlich die Stimmlaute) gedehnt, manche geschärft ausgesprochen werden. Es wurde zwar schon früher auf die kurze Aussprache mancher Wörter aufmerksam gemacht; was aber dort nur gelegenheitlich geschah, soll hier beson=dere Uebung sein, um die Kinder im Unterscheiden der lan=gen und kurzen Stimmlaute zu befestigen und mit der Be=

zeichnung dieser Aussprache in der Schrift bekannt zu machen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ich habe euch früher schon gesagt, daß manche Wörter kurz ausgesprochen werden, und daß man dieß auch im Schreiben besonders anzeige. Damit ihr nun diese Aussprache besser unterscheiden könnet, will ich euch besonders üben. Gebt schön Acht, was ich jetzt sage:

„Ein Mann gab all sein Geld für einen Aal aus.“

Ein Aal ist, wie ihr wißt, ein Fisch. Wie habe ich das Wort „Aal“ ausgesprochen, lang oder kurz? Sch. Lang. L. All sein Geld — wie habe ich dieses all ausgesprochen? Sch. Kurz. L. Welchen Laut habt ihr in Aal recht lang gehört? — Dieser Laut wurde also gedehnt. Welcher Laut wurde in dem Worte „Aal“ gedehnt? — Und welcher wurde in „all“ kurz oder geschwind gesprochen? Sch. a. — L. Ich schlafe in einem Bette. Wie habe ich das Wort „Bett“ ausgesprochen? Ich bepflanze mein Blumen-Beet. Wie habe ich jetzt „Beet“ ausgesprochen? Welcher Laut wurde hier gedehnt? — Und im Worte „Bett“ welcher wurde da kurz oder geschwind gesprochen? — Also wieder der Stimmlaut. — „Auf dem Flusse fährt ein Schiff.“ Wie habe ich das Wort „Schiff“ ausgesprochen? — „Das Dach ist schief.“ Wie habe ich dieses „schief“ ausgesprochen? Welcher Laut wurde in diesen beiden Wörtern einmal gedehnt, das anderemal geschärft? — Also wieder der Stimmlaut.

So spricht der Lehrer noch mehrere Wörter vor, z. B. Fuder, Futter; Saat, satt; Heer, Herr; Kahn, kann; Kinn, Kien; Wag, wach ꝛc. fragt bei jedem, ob es lang oder kurz und welcher Laut gedehnt oder geschärft gesprochen wurde, und fährt dann fort:

Ihr seht also, daß in manchen Wörtern der Grundlaut gedehnt, in manchen kurz gesprochen wird; wie zeigt man aber das beim Schreiben an?

2) Bezeichnungen der kurzen und langen Aussprache der Stimm- oder Grundlaute.

A. Bezeichnung der Schärfung der Stimmlaute:

a) Durch Verdopplung des auf den Stimmlaut folgenden Mitlautes.

L. Gebt Acht! Ich will jetzt eine kleine Rede an die Tafel schreiben: *ich ja ein lam, das lam war* Leset, was ich angeschrieben habe. — Ist denn zwischen diesen beiden Wörtern (er zeigt auf lam) gar kein Unterschied? Was habe ich hergeschrieben, das ich gesehen habe? (er deutet auf Lamm)? Sch. Ein Lamm. L. Wie wird dieses Wort gesprochen? Sch. Kurz. L. Wie war dieses Lamm? Sch. Lahm. L. Wie wird dieses Wort gesprochen? Sch. Gedehnt. L. Wie kann man aber das den beiden Wörtern ansehen; es sieht eines aus, wie das andere? Wißt ihr nicht mehr, was wir früher schon bei dem Worte „Lamm" gethan haben, um anzuzeigen, daß es geschwind gesprochen werde? — Bemerkt ihr nicht, daß ihr beim Sprechen dieses Wortes gleich nach dem Stimmlaut a die Lippen besonders stark schließet? Deßhalb haben wir das m verdoppelt.

Der Lehrer diktirt nun mehrere Wörter, die nach dem Stimmlaut einen doppelten Mitlaut haben, wie solche das Schulbuch bei Nr. 1 enthält, und macht bei jedem auf die Verdopplung der Buchstaben aufmerksam. Am Ende läßt er diese Wortreihe von den Kindern betrachten, weißt sie hin, daß bei allen der Mitlaut nach dem Stimmlaut doppelt steht, und läßt sie daraus die Regel abziehen, daß

man auf diese Weise die kurze Aussprache der Stimmlaute anzeige.

b) Durch ß statt ss, ck statt kk, tz statt zz.

L. Dieß (diese Regel) merkt schön und sprecht beim Lesen jedes Wort, das nach dem Stimmlaut einen doppelten Mitlaut hat, kurz aus, und beim Schreiben macht bei den Wörtern, die kurz gesprochen werden, nach dem Stimmlaut den Mitlaut doppelt. Aber Eines müßt ihr noch merken. Wenn am Ende eines kurz gesprochenen Wortes *ſ* vorkommt, so macht man nicht zwei lange *ſſ*, sondern ein langes und ein kurzes *ſs*. Ich will jetzt einige Wörter diktiren und sehen, ob ihr, was ich gesagt habe, befolget. (Er diktirt: Faß, Nuß, Roß, Schuß, Kuß, naß). Nachdem diese Wörter geschrieben und gelesen sind, fährt er fort: „Noch auf Etwas muß ich euch aufmerksam machen: Wenn nach einem kurz gesprochenen Stimmlaut ein k oder z kommt, so werden diese Buchstaben nicht verdoppelt, sondern statt kk wird ein k mit einem Bogen links (er schreibt an die Tafel *ck*) und statt *zz* wird vor das *z* ein *t* gesetzt, seht so (er schreibt an die Tafel *tz*). Dieses (auf *ck* zeigend) ist ein doppeltes *k* und dieses (*tz*) ein doppeltes *z*.

Nun sollt ihr auch darüber Wörter schreiben. Er diktirt: Sack, Rock, Weck, Bock, Schock, dick, keck. — Satz, Sitz, Schutz, Netz, Putz*). Es versteht sich übri=

*) Es sollen auch nicht immer die Wörter so reihenweise diktirt werden; man kann viele von den Kindern erfragen und dann niederschreiben lassen. Z. B. Wie heißt man das Garn, womit der Fischer gewöhnlich Fische fängt? (Netz) Gut, schreibt dieses Wort! — Wie heißt man ein großes Gefäß, worin Wein, oder Bier im Keller aufbewahrt wird? (Faß). Wenn die Tinte sehr dick ist, was ist unten im Tintenfaß? (Satz) ꝛc Auf solche Weise kommt Manchfaltigkeit in die Uebungen und die Bedeutung der Wörter wird klarer. — Diese Bemerkung gilt für alle Uebungen im Schreiben einzelner Wörter.

gens von selbst, daß diese Wörter erst in ihre Bestandtheile aufgelöset, dann niedergeschrieben und zuletzt gelesen werden. Endlich wird auch im Buche Nr. 2 gelesen, nachdem der L. gezeigt hat, wie ß, ck und tz in der Druckschrift aussehen; besonders macht er noch aufmerksam, daß die Kinder tz nicht mit ß verwechseln.

Als Zwischenbeschäftigung giebt man die Aufgabe, die gedruckten Wörter mit ß, ck und tz aus dem Buche abzuschreiben; man sehe aber ja recht darauf, daß die Kinder richtig abschreiben, damit sich dabei die Schreibart der Wörter dem Auge recht einpräge.

Gelegentlich mag der Lehrer den Schülern bemerken, daß die Wörter mit dem Auslaut ch oder sch auch kurz gesprochen werden.

Nach dem Schreiben und Lesen einzelner Wörter werden wieder kleine Sätze und Redensarten diktirt und gelesen, wie solche im Buche bei Nr. 3 vorkommen.

B. Bezeichnung der Dehnung der Stimmlaute:

a) Durch Verdopplung der Stimmlaute a, e, o.

L. Ihr wißt nun, wie man die kurze Aussprache der Stimmlaute beim Schreiben anzeigt; nun will ich euch auch lehren, wie man die gedehnte Aussprache derselben in manchen Wörtern bezeichnet. Wie wird in dem Worte „Aal" der Stimmlaut a gesprochen? Sch. Lang. L. Dieß zeigt man beim Schreiben dadurch an, daß man das a doppelt setzt, seht so (er schreibt an die Wandtafel *aa*). Schreibt nun so das Wort Aal. — Ich will euch noch einige Wörter mit doppeltem a diktiren*): Haar, Saat, Saal, Paar. —

*) Von einem der schwächsten Schüler läßt man die diktirten Wörter an die Wandtafel schreiben.

Leset diese Wörter von euren Schiefertafeln ab, sagt aber erst, wie ihr sie aussprechen müßt. — Wodurch ist das angezeigt? Sch. Durch das doppelte a. L. Schreibt das Wort „Beet." Wie wird der Grundlaut e ausgesprochen? Sch. Gedehnt. L. Das zeigt man dadurch an, daß man das e verdoppelt (er schreibt an die Tafel *ee*). Schreibt auch noch folgende Wörter mit doppeltem ee: See, Meer, Heer, leer.

L. Wie wird der Laut o in dem Worte „Moos" gesprochen? — Auch, das zeigt man durch Verdopplung des Grundlautes o an. Schreibt nun das Wort Moos! Jetzt auch: Loos, Schoos, Moor.

L. Wodurch sind in den bisher geschriebenen Wörtern die Stimmlaute a, e, o gedehnt? Sch. Dadurch, daß sie doppelt gesetzt sind. L. Gut! Jetzt wollen wir auch solche Wörter im Buche aufsuchen und lesen. (3te Uebung, Nr. 4). Wie müßt ihr diese Wörter aussprechen? Wodurch ist das angezeigt? — Merkt ja, daß die verdoppelten lauten Buchstaben (Stimmlaute) gedehnte, die verdoppelten leisen Buchstaben (Mitlaute) aber eine kurze Aussprache anzeigen.

b) Durch ein dem Stimmlaut nachgesetztes h.

L. Wie wird in dem Worte „Schuh" das u ausgesprochen? Sch. Lang. L. Wie wollt ihr das beim Schreiben anzeigen? Sch. Mit zwei u. L. Ihr habt Recht! Man könnte es so schreiben; aber es ist nicht gebräuchlich. Das u wird nie verdoppelt, eben so verdoppelt man auch nicht die Buchstaben ä, ö, ü und i, sondern nur a, e, o, und das geschieht nur in wenigen Wörtern; in den meisten wird die Dehnung durch ein anderes Zeichen angezeigt; ihr sollt das gleich selbst finden. Sprecht einmal das Wort „Schuh" recht lang und haltet dabei eure Hand vor den Mund; was fühlt ihr bei dieser langen Aussprache an der Hand? Sch. Luft. L. Gleichsam einen leisen Hauch; durch

welchen Buchstaben haben wir den etwas hörbaren Hauch bezeichnet. Sch. Durch h. L. Durch dieses können wir auch die gedehnte Aussprache der Stimmlaute bezeichnen. Man setzt also, wenn ein Stimmlaut gedehnt werden soll, meistens das Hauchzeichen, den Haucher, (h) nach demselben. Seht so (er schreibt an die Wandtafel ah, äh, eh, ih, oh, öh, uh, üh) und fragt dann, bald auf diesen bald auf jenen zeigend, wie heißt das? — Was bedeutet das dem Grundlaut angehängte h? — Darf man also den Hauch, wenn das Zeichen dafür nach einem Stimmlaut steht, beim Lesen hören lassen? Und wenn ihr in einem Worte einen Stimmlaut gedehnt sprechen höret, und sollt das Wort schreiben, wie zeigt ihr diese Dehnung an? — L. Diese (er zeigt auf die an der Tafel geschriebenen Stimmlaute mit h) wollen wir gedehnte Lautzeichen nennen. Es bedeuten zwar die doppelten a, e, o auch gedehnte Laute; da aber diese Lautzeichen nur in wenigen Wörtern vorkommen, die mit angehängtem h aber am öftesten, so wollen wir diese auch immer gedehnte Laute nennen. Wenn ich nun sage: Schreibt ein gedehntes a, wie wollt ihr es machen? Sch. ah. L. Nun will ich euch Wörter mit solchen gedehnten Lauten diktiren und sehen, ob ihr Alles beim Schreiben trefft. — Stoff dazu bietet das Schulbuch unter Nr. 5 dar.

Die Wörter werden wieder auf die schon bekannte Weise in ihre Laute zerlegt, die Aussprache der Stimmlaute, und deren Bezeichnung angegeben, die geschriebenen Wörter gelesen, wobei wiederholt aufmerksam gemacht wird, daß, wenn nach dem Stimmlaut ein h steht, er ein gedehnter Laut ist, und das h nicht gelesen wird. Zuletzt Leseübung im Buche, und als Zwischenbeschäftigung Abschreiben der Nr. 5.

c) Bei i meistens durch ein demselben nachgesetztes e oder eh = ie, ieh.

L. Ihr wißt nun, wie man die gedehnten Laute schreibt; aber ihr müßt doch noch Etwas merken. Das gedehnte i wird nur in wenigen Wörtern *) mit h geschrieben; in den meisten wird die gedehnte Aussprache des i durch ein nachgesetztes e oder eh bezeichnet, seht so (er schreibt an die Tafel: *ie*, *ieh*). Wenn ihr also in einem Worte ein gedehntes *i* hört, so schreibt *ie*, wenn noch ein h, oder nur h allein bei dem i sein soll, so werde ich es euch für jetzt noch beim Auswendigschreiben sagen. — Nun werden mehrere solche Wörter, wie sie das Buch bei Nr. 6 enthält, diktirt, wohl auch erfragt, und die Schreib- und Leseübungen, wie früher, vorgenommen.

d) Durch ein dem t angehängtes h = th.

Jetzt will ich euch wieder einige andere Wörter diktiren. Schreibt! „Noth.“ (z. B. der Mensch ist gar oft in Noth). Was für einen Buchstaben müßt ihr zuerst schreiben? dann? Wie wird dieses o gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes o? Und welchen Buchstaben müßt ihr zuletzt setzen? Es wäre so wohl recht, aber nicht so gebräuchlich. Wenn nämlich nach dem gedehnten Stimmlaut ein t kommt, so setzt man das h nicht nach dem Stimmlaut, sondern nach dem t, seht so: (er schreibt an die Tafel *th*). Jetzt schreibt das Wort „Noth.“ Dann noch: Muth, Rath, Loth, Wuth, roth.

L. Auch an das t, welches vor dem Stimmlaut ist, wird oft das Dehnungs h angehängt. Schreibt so folgende Wörter: Thau, Thee, Thal, Thor, Thür, Theil, Thon, That, thun. —

Lese- und Abschreibübungen, wie früher. Bemerkt mag

---

*) Ihm, ihn, ihr und den davon abgeleiteten Wörtern.

werden, daß die Wörter, welche nach dem Stimmlaute g haben, gedehnt gelesen werden; überhaupt, daß man einen Stimmlaut lang spricht, wenn ein einfacher Mitlaut darauf folgt.

Zur Wiederholung und bessern Begründung des bisher Vorgekommenen stelle der Lehrer noch folgende Uebungen an, sowohl im Diktandoschreiben, als im Lesen aus dem Schulbuche und im Abschreiben daraus.

Besond.re Uebungen

zur genauern Unterscheidung

a) der gedehnten und geschärften Stimm-Laute und deren Bezeichnung z. B. Lamm, lahm 2c.

Hieher passende Wörter enthält das Schulbuch unter Nr. 8.

b) des ie und ei, z. B. Lied, Leid 2c. (Sch. Bch. Nr 9.)

c) der harten und weichen Buchstaben b und p, d, t u. th, g u. k. (Sch. Bch. Nr. 10).

Schon beim Kennenlernen dieser Buchstaben haben die Kinder erfahren, daß b, d und g gelinde oder schwache Laute, p, t und k aber dieselben, jedoch stärkere Laute bezeichnen. Wenn man aber die Laute dieser Buchstaben einzeln angibt, oder wenn sie als Auslaut stehen, so sind sie schwer zu unterscheiden. Daher thut der Lehrer wohl, wenn er die Kinder aufmerksam macht, daß man die Buchstaben, welche die gelinden, schwachen Laute anzeigen weiche, die aber die stärkern Laute anzeigen, harte Buchstaben nennt; *b* ist also ein weiches *b'*, *p* ein hartes *p'* (Nicht *be* und *pe*, hier ist, wie schon oben bemerkt wurde, nicht die Rede von Buchstaben-Namen, sondern von den Lauten, die sie bezeichnen). Uebungsstoff zum Schreiben

und Lesen einzelner Wörter im Buche Nr. 10; dann kurzer Sätze bei Nr. 11 u. 12.

Von jetzt an könnte man zu leichten zweisilbigen Wörtern fortschreiten. Ich habe es aber für besser gefunden, erst die Kinder mit den gedruckten großen Anfangs-Buchstaben bekannt zu machen, damit man im Lesen der Druckschrift ungestört fortfahren könne. Beim Schreiben bedienen wir uns jedoch noch der leichten Elementarschrift, also auch keiner großen Buchstaben; denn diese sind doch für die kleinen schwachen Hände noch etwas zu schwer zu formen und würden jetzt nur Verzögerung veranlassen. Für das Rechtschreiben hat es nicht den geringsten Nachtheil, daß für jetzt noch alle Wörter mit kleinen Buchstaben geschrieben werden; tritt ja bald genug noch besonderer Unterricht und Uebung im Gebrauch der großen Buchstaben ein. Wir gehen also zu der im Schulbuche angezeigten vierten Uebung.

Vierte Uebung.

Kenntniß der gedruckten großen Anfangsbuchstaben.

Das Erlernen dieser Buchstaben wird den Kindern bei der Einrichtung des Schulbuches ganz leicht. Es werden da immer nur einige solche neu zu erlernende Buchstaben auf einmal dargestellt und neben jedem steht der entsprechende kleine Buchstabe. Dann folgen mehrere Wörter, die immer mit demselben Buchstaben anfangen; z. B. drei mit A, drei mit E, drei mit I ꝛc. dann aber Wörter, bei denen die Anfangsbuchstaben wechseln; z. B. eines mit E darauf eines mit I, nach diesem eines mit A u. s. w. Bei dieser Anordnung des Uebungsstoffes lernen die Kinder diese Buchstaben gleichsam von selbst. Sehr gute

Dienste leisten, dabei wieder die schon eben erwähnten Lesetafeln.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer läßt die vierte Uebung im Schulbuche aufsuchen, wo die großen Anfangsbuchstaben stehen, und spricht dann zu den Kindern: Ihr seht hier Buchstaben, die etwas anders geformt und auch größer sind, als die, welche ihr bisher gelernt habt. Man nennt sie große Buchstaben und zwar, weil sie nur am Anfange der Wörter stehen, große Anfangsbuchstaben. Bevor ich euch aber diese kennen lehre, muß ich euch noch auf Etwas aufmerksam machen. Wo ihr nur hinsehet, bemerkt ihr verschiedene Dinge; ihr sehet entweder Menschen, oder Thiere, oder andere Sachen, das Alles heißt man mit einem Worte „Dinge." Nenne du A. ein Ding, das da in der Schule ist! Du B. auch eines! Du C. auch eines! D. Nenne ein Ding, das in der Küche ist! E. eines, das im Garten ist! F. eines, das auf der Gasse ist ꝛc. Ihr habt jetzt Dinge genannt. Jedes von euch hat ein Wort gesagt, und was hat jedes Wort bedeutet? Sch. Ein Ding. L. Nun merkt! Jedes Wort, das ein Ding bedeutet, ist mit einem großen Anfangsbuchstaben gedruckt; auch müßt ihr später, wenn ihr schöner schreiben könnt, solche Wörter mit großen Anfangsbuchstaben schreiben*).

Damit ihr nun Alles im Buche lesen könnet, sollt ihr jetzt auch die großen Anfangsbuchstaben kennen lernen, und damit dies recht leicht und schnell geht, so wollen wir immer erst die in einer Reihe einzeln stehenden großen Buchstaben mit den dabei befindlichen kleinen vergleichen, dann die Wörter unter dieser Reihe lesen. Solltet ihr dabei einen oder den andern großen Buchstaben nicht gleich erkennen, so blickt nur schnell auf die obere Reihe und sucht

*) Dieß genügt für jetzt; mehr hierüber bei der 3. Stufe.

diesen Buchstaben, und ihr werdet an dem daneben stehenden kleinen auch gleich den großen erkennen. Es wird nun die Leseübung im Buche von Nr. 1 — 6 an einzelnen Wörtern fortgesetzt, nebenbei aber auch das Diktandoschreiben dieser oder anderer, diesen ähnlichen Wörtern betrieben, auch aus dem Buche abgeschrieben, jedoch, wie schon bemerkt wurde, mit kleinen Buchstaben. Endlich werden die Sätze bei Nr. 7. gelesen.

Es ist aber wegen der großen Buchstaben am Anfange der Sätze und den hier vorkommenden Satzzeichen — Punkt und Komma — vorher noch eine kurze anschauliche Belehrung über den Satz und diese Satzzeichen vorzunehmen. Auch gebraucht man das Wort „Satz" gar oft beim Schreiblesenunterrichte. Die Aufforderungen: „Schreibet diesen Satz! Leset diesen Satz noch einmal! Antwort immer in ganzen Sätzen!" kommen zu häufig vor, als daß man die Kinder über den Begriff von „Satz" noch länger so ganz im Dunkeln lassen sollte. Aber, das versteht sich, daß hier von keiner grammatischen Satzerklärung die Rede sein kann, sondern der Begriff von Satz soll nur zum Sprachgefühl gebracht werden, und dieß mag etwa auf folgende Weise geschehen:

L. Ehe wir weiter schreiben und lesen, will ich euch erst noch auf Etwas aufmerksam machen. Wenn ich sage: Du bist ein. — Weißt du schon, was ich sagen will? Sch. Nein. L. Ist also das, was ich sagen wollte, schon ganz gesagt? — Es drücken also diese drei Worte: „Du bist ein" — noch keinen vollständigen Sinn aus. Sage ich aber: „Du bist ein Kind" — so versteht ihr gewiß, was ich sagen wollte. Meine kleine Rede ist also jetzt ganz. Diese vier Worte drücken einen vollständigen Sinn aus. Gebt weiter Acht! Ich denke jetzt Etwas von einem Kinde. Wißt ihr, was ich denke? — Ihr wißt also meine Gedanken nicht; wenn ich nun haben will, daß ihr sie wissen

sollet, was muß ich thun? Sch. Sie sagen. L. Gut! Das will ich auch: „Das Kind ist sehr" — wißt ihr jetzt meinen Gedanken über das Kind? — Warum denn nicht, ich habe es ja gesagt? — Habe ich es aber ganz gesagt, oder fehlt noch Etwas? — Gut, jetzt will ich meinen Gedanken ganz sagen: „Das Kind ist sehr fleißig." Versteht ihr das? Wißt ihr jetzt, was ich vom Kinde gedacht habe? — Wie viele Worte waren es? Sch. Vier. L. Wird durch diese vier Worte ein vollständiger Sinn ausgedrückt? — Die Worte, die zusammen einen vollständigen Sinn (oder Gedanken) ausdrücken, machen ein Ganzes — eine ganze Rede aus, und das nennt man einen Satz. Wenn ich sage: Die fleißigen Schulkinder — wißt ihr jetzt, was ich von diesen denke? Machen also diese drei Worte schon eine ganze Rede aus? Sind also diese drei Worte: „Die fleißigen Schulkinder" — ein Satz? Warum nicht? (Was drücken sie nicht aus?) Sch. Keinen ganzen (vollständigen) Sinn. L. Jetzt sage ich aber: „Die fleißigen Schüler sind aufmerksam" — ist jetzt meine Rede ganz? Diese sechs Worte machen also ein Ganzes aus, oder sie sind — was? Sch. Ein Satz. L. Nun will ich einige Sätze sprechen, gebt Acht, ob ihr nicht schon am Tone merkt, wenn ein Satz gar (zu Ende) ist? Wo ihr das bemerkt, da ruft nur: „jetzt"! Ihr seid noch Kinder. (Jetzt!) — Ihr wißt doch schon, was gut und böse ist. (Jetzt!) — Ihr könnt auch das Gute thun und das Böse meiden. (Sch. Jetzt!) — Ihr bemerkt also, daß man beim Sprechen mit der Stimme schon anzeigt, wenn ein Satz aus ist. Man fällt nämlich etwas mit der Stimme und setzt auch ab, ehe man einen neuen Satz anfängt zu sprechen. Auch beim Schreiben zeigt man an, wo ein Satz zu Ende ist, man setzt nämlich da einen Punkt. Und in Büchern ist auch am Ende eines Satzes ein Punkt gedruckt, und das nächste Wort nach demselben hat immer einen großen Anfangsbuchstaben.

Beim Lesen lies't man auch meistens die Wörter zusammen, ohne abzusetzen, bis zum Punkt. — Oft setzt man aber auch beim Sprechen unter einem Satze etwas ab. Ich will die obigen Sätze noch einmal sprechen, gebt Acht, wo ich absetze. „Ihr wißt doch schon — was gut und böse ist." Nach welchem Worte habe ich abgesetzt? (Wissen es die Kinder nicht, so spreche der L. den Satz noch einmal.) Habe ich aber die Stimme so verändert, als wäre der Satz ganz gar? — Sch. Nein. L. Richtig, meine Stimme ist unverändert geblieben, nur ein wenig wurde abgesetzt, aber nicht so lange, als wenn ein Satz ganz zu Ende ist. Dieses kurze Absetzen zeigt man beim Schreiben durch einen kleinen schiefen Strich an, seht so (er macht an die Wandtafel ein Komma). Jetzt will ich euch einige Sätze diktiren: „Ich bin noch ein Kind." Mehr will ich jetzt nicht sagen, meine Rede ist jetzt gar, und um das anzuzeigen, was müßt ihr setzen? Sch. Einen Punkt. L. Thut es! Ich spreche weiter und ihr sollt schreiben: Ich weiß doch schon — hier setze ich etwas ab, höre aber noch nicht auf, also setzt ihr? Sch. Einen Strich. L. Nun weiter: was gut und bös ist. — Jetzt ist dieser Satz ganz zu Ende, wie ihr schon am Tone werdet gemerkt haben, was macht ihr nun? Sch. Einen Punkt. Jetzt leset auch eure geschriebenen Sätze; aber gebt euch Mühe, daß ihr alle Wörter ohne abzusetzen, bis zum Punkte fortleset, dann aber so mit der Stimme fallet, daß man gleich höret, jetzt ist der Satz aus. Setzt auch gehörig ab und fangt dann erst den nächsten Satz an, leset bis zum Strich, setzet etwas ab und fahrt dann fort, bis der Satz zu Ende ist. — Nun sollt ihr auch die Sätze im Buche (bei Nr. 7) lesen.

Die Buchstabenkenntniß ist nun in Bezug auf deutsche Druckschrift größtentheils (bis auf C, Q, X, Y) abgethan.

Es kann daher ohne Störung jetzt die volle Aufmerksamkeit auf die noch zu überwindenden technischen Leseschwierigkeiten gerichtet werden, und wir gehen nun, sowohl in Rücksicht auf diese, als auch auf die fortzusetzenden Uebungen im Diktandoschreiben zu leichten zwei- und dreisilbigen Wörtern über.

Fünfte Uebung.

Leichte zwei- und dreisilbige Wörter, vorzüglich mit den Endungen e, el, en, er, wobei die Lehre von der Dehnung und Schärfung der Stimmlaute wiederholt und erweitert wird.

Ehe wir zur Uebung selbst schreiten, wollen wir erst die Frage erörtern, ob man nach Sprach-, oder nach Sprechsilben dabei verfahren solle.

Das Kind soll für jetzt angeleitet werden, die Wörter in der Schrift so darzustellen, wie es dieselben beim Sprechen vernimmt; mithin muß auch mit den Sprechsilben begonnen und auch das Abtheilen der Wörter am Ende der Zeilen darnach behandelt werden.

Da aber sowohl zur Erleichterung des Lesenlernens, als auch besonders zur Begründung der Rechtschreibung sehr viel darauf ankommt, daß die Schüler frühzeitig mit dem Wortbau unserer Sprache bekannt werden, so suchen wir auch hier schon vorläufig darauf aufmerksam zu machen. Die nachfolgenden Uebungen werden dieß veranschaulichen.

1) Auflösen der Wörter in Sprechsilben.

L. Bisher haben wir lauter kleine Wörter geschrieben und gelesen. Da nun das schon ziemlich gut geht, so wollen wir auch etwas größere Wörter schreiben und lesen lernen, und damit auch das bald gelingt, wollen wir erst die Wörter selbst etwas genauer betrachten. Merkt also auf!

(Er spricht das Wort „Mann"). Habe ich beim Aussprechen dieses Wortes abgesetzt, oder habe ich es auf einmal herausgesprochen? — Damit ihr das besser bemerken könnet, will ich dieses Wort noch einmal sprechen. — Habe ich abgesetzt? — Nein. — Es wurde also auf einmal ausgesprochen. Und das war bei allen bisher geschriebenen Wörtern der Fall. Nun gebt weiter Acht! Ich spreche jetzt: „Va-ter" (er spricht recht langsam, damit die Kinder jede Silbe genau bemerken). Auf wie vielmal habe ich dieses Wort ausgesprochen? Sch. Auf zweimal. L. Was sagte ich zuerst auf einmal? (Er spricht das Wort noch einmal langsam). Sch. Va. — L. Und dann? Sch. ter. L. Wie hat der erste Theil, den ich von dem Worte „Vater" auf einmal ausgesprochen habe, geheißen? Sch. Va. L. Und der zweite Theil? Sch. ter. — L. Ich sage jetzt ein anderes Wort, gebt Acht, auf wie vielmal ich es ausspreche: Leh-rer. Sch. Auf zweimal. L. Wie hieß der erste Theil dieses Wortes? Sch. Leh. — L. Der zweite? — Sch. rer. — L. Gut! Ich will noch einige Wörter vorsprechen, zählt die Theile eines jeden und gebt sie auch an! L. Schü-ler. — Sch. Zwei Theile. — L. Der erste? Sch. Schü. — L. Der zweite? — Sch. ler. — Ebenso noch folgende Wörter: Tafel, Kinder, Schule, Gehorsam. Auf wie vielmal habe ich das letzte Wort gesprochen? — Auf dreimal. — Wie hieß der erste Theil? — Der zweite? — Der dritte? — Ungehorsam. Wie viele Theile? ꝛc. ꝛc. L. Nun merkt! Den Theil eines Wortes, den man auf einmal ausspricht, nennt man: Silbe. Wie nennt man den Theil eines Wortes, den man auf einmal ausspricht? — Was heißt man eine Silbe? — Gebt die Silben an von dem Worte „Garten" — von „Ameise". — So noch von einigen recht langsam gesprochenen Wörtern.

L. Wie viele Silben hat das Wort „Tisch"? — Warum? — Wörter, die nur eine Silbe haben, heißen

einsilbige Wörter. — Welche Wörter heißen einsilbige Wörter? — Wörter, die mehr, als eine Silbe haben, heißen mehrsilbige Wörter. Wie heißen solche Wörter, die mehr als eine Silbe haben? — Ich will jetzt einige mehrsilbige Wörter sprechen, und ihr sollt sagen, wie viele Silben jedes hat. „Kin = der". — Wie viele Silben? — Da es zwei Silben hat, ein wievielsilbiges Wort ist es? „Ka = no = ne". — Ein wievielsilbiges Wort ist das? So noch einige Wörter. —

L. Jetzt könnt ihr also auch Wörter in ihre Silben zerlegen, und nun wollen wir auch mehrsilbige Wörter und zwar jetzt gleich zweisilbige schreiben und lesen.

2) Schreiben und Lesen zweisilbiger Wörter.

Der Lehrer wähle anfangs zu dieser Uebung Wörter mit den, meistens nicht bedeutsamen, Endsilben: e, el, en, er, zu denen beim Sprechen, also auch beim Lesen, der letzte Mitlaut der Hauptsilbe gezogen wird. Dadurch, daß immer dieselben Endsilben wiederkehren, wird den Kindern das Schreiben und Lesen der zweisilbigen Wörter sehr erleichtert; denn sie erlangen dadurch bald eine solche Geläufigkeit, daß sie diese wenigen einfachen Silben beim ersten Blick gleich erkennen; daher ihre ganze Aufmerksamkeit auf den Haupttheil des Wortes richten können. Dabei werden die Kinder gelegenheitlich vorbereitet, die Hauptsilben von den Nebensilben zu unterscheiden *) und angehalten, beim Lesen den Hauptton auf die Hauptsilbe zu legen; beim Abtheilen aber den letzten Mitlaut der Hauptsilbe zur Endsilbe zu schreiben, wie er auch dazu gesprochen wird. Zugleich wiederholt und erweitert sich dabei die Lehre von der Bezeichnung der Schärfung und Dehnung der Stimmlaute.

---

*) Zur genauen Unterscheidung der Haupt- und Nebensilben werden die Kinder bei der III. Stufe angeleitet.

Die zu dieser Uebung gewählten Wörter kann man am besten auf folgende Weise ordnen:

1) Lange Hauptsilbe ohne Dehnungszeichen,

a) wo zwischen den beiden Silben ein Mitlaut ist. (Sch. Bch. 5te Uebg. Nr. 1.)

b) wo zwischen den beiden Silben kein Mitlaut ist. (Sch. Bch. Nr. 2.)

2) Lange Hauptsilbe mit Dehnungszeichen,

a) wo zwischen den beiden Silben ein h ist. (Sch. Bch. Nr. 3.)

b) wo nach dem Dehnungs h ein Mitlaut vorkommt, der zur Endsilbe gesprochen wird. (Sch. Bch. Nr. 4.)

c) wo i mit e oder eh vorkommt. (Sch. Bch. Nr. 5.)

d) wo aa, ee, oo vorkommen. (Sch. Bch. Nr. 6.)

3) Kurze Hauptsilbe ohne Schärfungszeichen,
(Sch. Bch. Nr. 7.)

4) Kurze Hauptsilbe mit Schärfungszeichen,
(Sch. Bch. Nr. 8.)

5) Wörter mit kurzen und langen Hauptsilben neben einander gestellt,
(Sch. Bch. Nr. 9.)

6) Wörter mit den Endungen:
e, et, est, en (Sch. Bch. Nr. 10.)

7) Einige zweisilbige Wörter mit andern Endsilben,
(Sch. Bch. Nr. 11.)

8) Einige dreisilbige Wörter,
(Sch. Bch. Nr. 12.)

9) Kurze Sätze,
(Sch. Bch. Nr. 13, 14, 15.)

Von diesen im Schulbuche bei den verschiedenen Nummern vorkommenden Wörtern und Sätzen mag der Lehrer den Stoff auch zu den Schreibübungen auswählen. — Bei den Nummern mit einzelnen Wörtern wird man bemerken, daß immer nur Wörter einer Art beisammen stehen, erst Hauptwörter, dann Zeitwörter ꝛc. ꝛc.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Die Wörter werden, wie früher, vom Lehrer diktirt, zum Theil erfragt, von den Schülern geschrieben, zuerst aber in Silben, dann diese in Laute zerlegt, wobei zugleich die geschärfte oder gedehnte Aussprache der Stimmlaute angegeben wird. Ist eine Reihe Wörter mit der Endsilbe e geschrieben, so fragt der Lehrer, mit welchem Laute sich alle diese Wörter endigen, und fährt dann fort: Da dieß ein heller Laut ist, der auf einmal ausgesprochen wird, so ist er auch eine Silbe, und weil diese Silbe zu Ende der Wörter steht, heißt sie End- oder Nachsilbe. Was für eine Endsilbe haben also alle diese jetzt geschriebenen Wörter?

Eben so verfährt der Lehrer bei den Wörtern, welche die Endungen el, en, er haben. Zuletzt schreibt er diese Endsilben an die Tafel, läßt sie von den Schülern einigemal einzeln lesen, indem er bald auf diese, bald auf jene zeigt, und fordert dann die Schüler auf, im Schulbuche die einschlägige Nummer zu lesen, wobei er nicht unterläßt, zu bemerken, daß immer der letzte leise Buchstabe der ersten Silbe zu diesen Endsilben gelesen werden müsse.

Wird beim Lesen ein Fehler gemacht, so geschieht dieß gewöhnlich bei der Hauptsilbe (hier noch erste Silbe genannt) und der Lehrer läßt daher das Wort noch einmal bis zur Endsilbe, dann erst, wenn dieß gelingt, das Wort ganz lesen. Besonders sehe der Lehrer darauf, daß die Kinder die gedehnte und geschärfte Aussprache richtig beobachten. Es wird dadurch nicht nur das richtige Sprechen

und Lesen, sondern auch die Rechtschreibung befördert. Nur hüte er sich, deßfalls allgemeine Regeln geben zu wollen. Bei vorkommenden Fehlern z. B. das Kind lies't Schule, sage er bloß, dieses Wort muß lang gesprochen werden, weil nach dem Stimmlaut u ein einfacher Mitlaut — ein einfaches l steht; oder bei dem Worte „Fahne" — es muß lang gesprochen werden, weil nach dem Stimmlaut ein h steht; oder bei dem Worte Wasser, wenn der Schüler Waſſer liest; es muß kurz gelesen werden, weil nach dem Stimmlaut ein doppelter Mitlaut — ein doppeltes s steht; u. s. w. So werden die Kinder gewöhnt, der Regel gemäß zu handeln, und bilden sich diese nach und nach von selbst.

Es ist schon früher bemerkt worden, daß den Kindern die Bedeutung der Wörter, die sie schreiben und lesen, zum Bewußtsein gebracht werden solle, und es wird diese Forderung hier wiederholt. Besondere Veranlassung dazu geben die Wörter bei Nr. 9. Die Kinder werden hier selbst einsehen, wie nothwendig die richtige lange oder kurze Aussprache der Wörter sei; z. B. Fuder und Futter &c. &c. Die Erklärung der Wörter muß aber einfach und ungekünstelt — sie muß eine anschauliche sein; nämlich eine kurze Redensart, in welcher das Wort vorkommt; z. B. Liebe. — Die Aeltern haben ihre Kinder lieb — sie haben Liebe zu ihren Kindern. Lob. — Der Lehrer lobt die guten Schüler — er ertheilt den guten Kindern Lob. &c. &c.

Bei dem Lesen der kurzen Sätze Nr. 13, 14 u. 15 wird bei jedem gefragt: Von wem? oder von welchem Dinge hast du hier etwas gelesen? Was steht da: „wie es ist"? oder „was es ist"? oder „was es thut"? So werden die Kinder gewöhnt, auf den Inhalt des zu Lesenden zu achten.

Sechste Uebung.

Wörter mit zwei verschiedenen Auslauten in der Hauptsilbe — erst ein- dann zweisilbige.

Diese Uebung ist offenbar schwieriger, als das Lesen leichter zwei- selbst dreisilbiger Wörter, wie sie in der fünften Uebung vorkommen, und es ist daher nothwendig, die verschiedenen zusammengesetzten Auslaute rücksichtlich ihrer Verbindung vom Leichtern zum Schwerern fortschreitend zur Uebung zu bringen. Am leichtesten verbinden die Kinder mit l noch einen Auslaut, weßhalb wir auch mit dieser Consonanten-Verbindung die Uebung anfangen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam, daß die bisher geschriebenen und gelesenen Wörter nur einfache An- und Auslaute *) hatten. Dann spricht er ihnen ein Wort mit einem zweifachen Auslaute vor, z. B. „Arm" und fragt dann: Wie heißt der Stimmlaut in diesem Worte? Wie viele Mitlaute kommen nach dem Stimmlaute? Hat also dieses Wort nur einen einfachen Auslaut? Wörter mit zweifachen Auslauten gibt es viele, und ihr sollt euch jetzt üben, solche Wörter auswendig zu schreiben.

Beim Diktiren dieser Wörter muß der Lehrer die zweifachen Auslaute mit besonderm Nachdrucke sprechen, damit die Schüler dieselben genau unterscheiden und in derselben Aufeinanderfolge, wie sie solche beim Sprechen vernehmen, niederschreiben können. Da es aber eine Hauptsache ist, die Kinder zu gewöhnen, daß sie nicht bloß durch Vorsprechen Anderer, sondern an sich selbst durch eigenes Sprechen

---

*) Anlaut nennen wir den Laut, mit dem eine Silbe anfängt, Auslaut den Laut, mit dem sie aufhört, Inlaut den Laut zwischen dem An- und Auslaute, z. B. Haus, Anlaut H, Inlaut au, Auslaut s.

die einzelnen Bestandtheile der Wörter erkennen; so lasse der Lehrer jedes vorgesprochene Wort von dem Schüler ganz langsam nachsprechen, anfangs laut, dann von jedem Schüler für sich leise, damit jeder bemerkt, was er mit seiner Zunge, mit seinen Zähnen und Lippen rc. thue und sich der diesen Mundstellungen entsprechenden Buchstaben dabei erinnere.

Den einschlägigen Uebungsstoff enthält das Schulbuch bei der sechsten Uebung und zwar Nr. 1. die Verbindungen mit l, Nr. 2. die mit r, Nr. 3. die mit m, Nr. 4. die mit n, Nr. 5. die mit f, s, g, chz, Nr. 6. die mit k, b, p, Nr. 7. die mit s, f, t, Nr. 8. nk, ng, Nr. 9. chs. Bei jeder Numm. sind erst ein- dann zweisilbige Wörter aufgeführt. Nr. 10., 11. und 12. enthalten kurze Sätze, bei welchen die schon oben erwähnten Fragen stattfinden. *) Die Lautverbindungen nk und ng bedürfen besonderer Uebung, vorzüglich ng, das einen ganz eigenthümlichen, etwas durch die Nase gehenden Laut hat. Die Kinder werden am besten darauf aufmerksam, wenn der Lehrer beim Diktiren solcher Wörter diesen Laut mit etwas Nachdruck spricht und die Kinder anhält, dies auch beim Lesen zu beobachten. Auch chs muß besonders geübt werden. Der Lehrer spreche anfangs recht

---

*) Man kann auch jetzt anfangen, die Kinder anzuleiten, selbst Sätze zu bilden; z. B. Ihr wißt, daß man von den Dingen etwas denken und aussagen kann. Das wollen wir jetzt auch thun. Schreibt! „der Hund". Denkt, was der Hund thun kann? (bellen, beißen rc.) Schreibt also noch dazu: „bellt." Jetzt habt ihr einen Satz über den Hund gebildet. Ihr könnt aber auch denken, wie der Hund ist; nun wie, weil er das Haus bewacht? (wachsam.) Schreibt diesen ganzen Satz: „Der Hund ist wachsam." Man kann sich aber auch denken, was der Hund ist, nun was? (Ein Thier.) Schreibt diesen ganzen Satz: Der Hund ist ein Thier. — Schreibt! „Die Milch." Wie ist sie der Farbe nach? (weiß.) Schreibt den ganzen Satz! Wie ist die Milch dem Geschmacke nach? (süß.) Schreibt diesen ganzen Satz rc.

langsam die beiden Laute, dann schneller bis sie fast wie ks zusammenfließen.

Nachdem der Lehrer von den im Buche stehenden Wörtern und Sätzen, oder andere hieher passende Wörter diktirt hat, und solche gelesen worden sind, wird auch im Buche die einschlägige Nummer gelesen. Sollten dabei einzelne Kinder sich nicht gleich zurechtfinden, so lasse man erst das Wort mit Hinweglassung bes letzten Lautes lesen; z. B. decke den letzten Buchstaben dieses Wortes zu und lies es jetzt! Wie lautet der verdeckte Buchstabe? Lies jetzt den letzten Buchstaben dazu! — Nach der Leseübung tritt, wie gewöhnlich, das Abschreiben aus dem Buche ein.

Auf dieses Abschreiben lege hier der Lehrer ein besonderes Gewicht, und lasse daher diese Wörter öfters abschreiben. Dadurch gewöhnen sich die Kinder, nach Schreibregeln zu handeln, die ihnen erst später zum deutlichen Bewußtsein gebracht werden können; z. B. daß nach l meistens ein d selten t folgt, vor f nur p nicht b in derselben Silbe stehe ꝛc. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die Wörter mit verbundenen Anlauten.

Die Uebung mit zweisilbigen Wörtern hat gar keine Schwierigkeit, indem die schon bekannten Endsilben hier wiederkehren, und die verbundenen Auslaute der Hauptsilbe schon geübt sind. Doch ist es gut, die Schüler nochmals auf die Endsilben aufmerksam zu machen, und zu erinnern, daß man beim Sprechen solcher Wörter den letzten Laut der ersten Silbe zu dieser Endsilbe spricht; daher man auch beim Lesen so verfahren müsse. Fehlt ein Kind dagegen; z. B. es liest „Kirsch=e“, so sage der Lehrer, du mußt den Laut sch gleich zu e sprechen, ohne merklich abzusetzen. Auch zum Abtheilen am Ende einer Zeile halte man die Schüler so an.

Siebente Uebung.

Wörter mit zweifachen An- und ein- oder zweifachen Auslauten.

Die Verbindung mehrfacher Anlaute mit den Stimmlauten ist schwieriger, als das Verbinden der Stimmlaute mit mehrfachen Auslauten; doch ist dieß durch die vorige Uebung gut vorbereitet und wird den Kindern durch die dem Lesen vorangehenden Diktirübungen noch mehr erleichtert; denn sie hören hier in langsamer deutlicher Aussprache diese Verbindungen sprechen, werden in so deutlichem Nachsprechen geübt, setzen dann beim Schreiben für jeden so deutlich, gleichsam einzeln vernommenen Mitlaut den entsprechenden Buchstaben, und so wird ihnen dann das Lesen der Wörter mit verbundenen Auslauten auch sehr erleichtert. Finden einzelne Kinder dennoch Anstand, so lasse man nur den ersten, bei dreifachen Anlauten die beiden ersten, Buchstaben verdecken und z. B. bei dem Worte „Fleiß" erst „leiß" dann „Fleiß" lesen. Sehr zweckdienlich ist es übrigens, diese verbundenen Anlaute einzeln zu üben, so daß sie gleichsam als ein Laut hervorkommen. Zu diesem Zwecke schreibe man sie einzeln z. B. fl, fr ꝛc. an die Schultafel. Im Schulbuche stehen sie ebenfalls vor den treffenden Lesestücken. Hier finden sich bei Nr. 1. die Verbindungen mit f, Nr 2. mit sch, Nr. 3. mit s, Nr. 4. mit b und p, Nr. 5. mit d und t, Nr. 6. mit g und k, Nr. 7. mit z. Dann kommen unter Nr. 8. Wörter mit zweifachen An- und eben solchen Auslauten und bei Nr. 9 — 14. kurze Sätze vor.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Das Lehrverfahren hier ist dem bei den Wörtern mit Auslauten ganz ähnlich. Der Lehrer spricht ein Wort vor, z. B. „Fluß", fragt nach dem Stimmlaut; dann was für Laute vor demselben sind, und bemerkt nun, daß dieses

Wort einen zweifachen Anlaut hat, was bei vielen Wörtern der Fall sei. Beim Zerlegen dieser Wörter lasse man stets den zusammengesetzten Anlaut angeben; z. B. „Fluß", Anlaut? Fl. Stimmlaut? u. Auslaut? ß —; „Frucht", Anlaut? Fr. Stimmlaut? u — Auslaut? cht. —

Uebungsstoff findet sich im Schulbuche bei der siebenten Uebung von Nr. 1 — 14.

Achte Uebung.

Wörter mit drei verschiedenen An- oder Auslauten.

Diese Uebung ist in Rücksicht auf Lehrverfahren ganz der vorigen gleich. Den nöthigen Uebungsstoff findet man im Schulbuche, wo bei Nr. 1. und 2. einzelne ein- und zweisilbige Wörter, bei Nr. 3. und 4. kurze Sätze vorkommen, die eben so behandelt werden, wie die früheren.

Neunte Uebung.

Wörter, worin die Buchstaben q, x, ph, c, ch, y, ti vorkommen.

Die Kinder werden hier mit einigen Eigenheiten unserer Schrift-Sprache rücksichtlich der Bezeichnung etlicher Sprachlaute durch andere, als die bisher erlernten Buchstaben, bekannt gemacht.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Jetzt muß ich euch noch auf einige Buchstaben aufmerksam machen, und ihr könnt dann Alles schreiben und lesen. Schreibt einmal das Wort „Qual". Was für ein Laut zuerst? Kw — Dann? — Zuletzt? — Schreibt nun dieses Wort. (Die Kinder schreiben Kwal und der Lehrer sagt dann:) Das Wort heißt richtig Qual, aber statt

der Buchstaben *kw* macht man diese beiden (er schreibt *qu* an die Tafel). Schreibt jetzt das Wort *qual* auf diese Weise. — So oft ihr also bei einem Worte die Laute *kw* hört und sollt es schreiben, so setzt immer diesen Buchstaben (er deutet auf *q*) und setzet darnach *u*, welche dann zusammen *kw* gesprochen werden. — So noch einige Wörter, wie sie im Schulbuche bei der neunten Uebung unter Nr. 1. nebst kurzen Sätzen vorkommen. Nach dem Diktandoschreiben zeigt der Lehrer den Schülern das gedruckte Q q im Buche und läßt dann auch da lesen.

L. So wie man für die Laute *kw* besondere Buchstaben hat, so ist dieß auch noch bei einigen anderen Lauten der Fall. Man hat nämlich für die Laute *ks* diesen Buchstaben (er schreibt *x* an die Wandtafel). Schreibt nun einige Wörter mit diesem Buchstaben: *max*, *xaver* ꝛc. — Zeigen des gedruckten X x im Buche bei Nr. 2., wo auch einige Wörter und Sätze als Uebungsstoff vorkommen.

L. Nebst *qu* und *x* giebt es noch einige Buchstaben, die besondere Eigenheiten haben, diese sollt ihr nun auch gar kennen lernen. In einigen Wörtern wird nämlich statt *f* (er schreibt dabei an die Tafel) *ph* gesetzt. Nun diktirt er das Wort *joseph* und noch einige, wie sie im Schulbuche bei Nr. 3 vorkommen, und läßt dann auch im Buche lesen und daraus abschreiben.

L. Nun werden wir bald mit allen Buchstaben zu Ende sein. In einigen Wörtern hat man für z und *k* diesen Buchstaben (er schreibt *c* an die Tafel). Für z kommt er nur in solchen Wörtern vor, wo *ä*, *ö*, *e* oder *i* nach ihm steht; vor andern Stimmlauten und vor allen

Mitlauten steht er für *k*. Ich will euch jetzt einige Wörter diktiren, die ihr mit diesem Buchstaben schreiben sollet.

Der Lehrer findet solche Wörter im Schulbuche bei Nr. 4 *a* u. *b*, zeigt daselbst auch das gedruckte C c und macht die Kinder noch besonders aufmerksam, daß sie C nicht mit E verwechseln, läßt dann aus dem Buche lesen, und geht endlich auf Ch über, wo solches als K vorkommt.

L. Seht, (er schreibt *ch* an die Tafel) auch dieser Buchstabe steht in einigen Wörtern statt *k*. Ich will euch einige solche Wörter diktiren. Schulbuch bei Nr. 4. *c*. Vorzeigen des gedruckten Ch und Lesen aus dem Buche.

L. Für *i* kommt zuweilen dieser Buchstabe (er schreibt *y* an die Tafel) vor. Auch mit diesem sollt ihr einige Wörter schreiben. Der Lehrer diktirt nun die Wörter im Buche bei Nr. 5, sagt noch, daß dieser Buchstabe am Anfange der Wörter gar selten vorkomme, er wolle ihnen jetzt nur zwei solche nennen, nämlich den Namen einer Stadt: York, dann den besondern Namen dieses i — Ypsilon; zeigt dann das gedruckte Y y und läßt auch aus dem Buche lesen.

L. Nun zur letzten Eigenheit zweier Buchstaben. (Er schreibt an die Tafel *ti*). Diese beiden Buchstaben lauten, wenn ein Stimmlaut nachkommt, wie *zi*. Auch einige solche Wörter sollt ihr jetzt schreiben und dann auch aus dem Buche lesen. Nr. 6.

Der Unterricht über die Sprachlaute und deren Bezeichnung — die Buchstaben — kann nun als geschlossen betrachtet werden. Der Grund im Lautwesen ist gelegt,

und alles Weitere ist Sache der Uebung. Wir können daher jetzt die Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf den Bau der Wörter rücksichtlich ihrer Silben — Sprach-Silben — lenken.

Es ist aber auch jetzt Zeit zur deutschen Kurrentschrift überzugehen. Durch die Elementarschrift sind die Schüler dazu hinlänglich befähigt, und sind auch im Unterscheiden der Schriftzeichen fest genug, als daß eine Verwirrung zu befürchten wäre. Wir kommen also bei einer neuen Stufe unseres Schreiblesenunterrichtes an, auf welcher die Wörter nach Sprachsilben betrachtet, das Satzlesen gesteigert, die deutsche Kurrentschrift erlernt und neben der Druckschrift gebraucht werden soll.

Obgleich diese Schrift von den Schülern jetzt bald erlernt ist, so sind doch besondere Uebungen darin nothwendig. Damit aber die Uebungen im Lesen und Diktandoschreiben nicht unterbrochen, sondern in gehöriger Steigerung fortgesetzt werden können, ist es zweckdienlich, die Schüler im Schreiben der Kurrentschrift eigens zu üben, und bis sie in dieser Schrift die nöthige Gewandtheit haben, zum Diktandoschreiben, so wie zum Abschreiben aus dem Buche die Elementarschrift noch beizubehalten, was aber natürlich jetzt nur sehr kurze Zeit dauern kann.

Wir gehen nun zur nähern Darstellung der dritten Stufe des Schreiblesenunterrichtes über.

Dritte Stufe.

Deutsche Druckschrift neben dem Erlernen der deutschen Kurrentschrift.

Die zwei und mehrsilbigen Wörter nach Sprachsilben betrachtet — daher Entstehen mehrsilbiger Wörter durch Biegung, Ableitung und Zusammensetzung — Satzlesen an immer mehr erweiterten einfachen Sätzen.

Wir haben zwar schon auf der vorigen Stufe zwei- auch dreisilbige Wörter zur Uebung im Schreiben und Lesen gebracht; sie wurden jedoch nur nach Sprechsilben behandelt. Wir legen aber ein besonderes Gewicht darauf, die Kinder frühzeitig mit dem Bau der Wörter auf praktischem Wege bekannt zu machen, und lassen daher aus einsilbigen Wörtern mehrsilbige erwachsen, und zwar zuerst durch Anfügung von Mehrungs-, dann durch Biegungs-, endlich durch Ableitungssilben, und zuletzt durch Zusammensetzung. Dabei werden den Schülern auf anschauliche Weise die Begriffe von Ein- und Mehrzahl beigebracht; sie lernen die Bezeichnung der letzteren kennen; die Begriffe von Umlaut, von Sprachsilben (Haupt- und Nebensilben) von Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörtern, so wie auch

vom Redesatze werden immer mehr verdeutlichet. Die Ausscheidung der Silben nach Mehrungs-, Biegungs- und Ableitungssilben ist jedoch nur für den Lehrer da; dem Schüler sind diese Silbenarten bloß Nebensilben; er hat nur Haupt- und Nebensilben zu unterscheiden. Die Nebensilben suchen wir den Kindern so geläufig zu machen, daß sie sich beim Schreiben sogleich die Schreibart derselben vorstellen, beim Lesen aber dieselben schnell mit einem Blicke überschauen und mit der Hauptsilbe verbunden aussprechen können. Sind diese so oft wiederkehrenden Nebensilben den Kindern im Schreiben und Lesen recht eingeübt, so können sie destomehr Aufmerksamkeit auf die Hauptsilbe richten, und es wird auf diese Weise sowohl die Rechtschreibung, als auch die Lesefertigkeit ganz besonders gefördert; es wird aber auch dadurch das Verstehen der Sprache immer mehr zu erzielen gesucht, was eine Hauptsache ist. Was nützt Lesefertigkeit, wenn man das, was man lies't, nicht versteht *)? Zum Verstehen der Schriftsprache müssen aber die Kinder schon frühzeitig — am besten gleich beim Schreiblesenunterricht — angehalten werden. Die geeignete Bekanntmachung mit dem Bau der Wörter, neben zweckdienlicher Erklärung der Bedeutung der Wörter tragen dazu sehr viel bei. Nur muß man sich hüten, Begriffserklärungen geben zu wollen. Die Kinder sollen hier z. B. nicht angeben, was man unter einem Dingworte, Eigenschaftsworte 2c. versteht; wohl aber, daß dieses oder jenes Wort ein Dingwort, ein Eigenschaftswort 2c. sei. Das können sie schon jetzt bloß durch Anschauung lernen.

Wir wollen nun zu diesen verschiedenen Uebungen wieder Beispiele des Lehrverfahrens zu geben suchen; müssen aber hier, so wie in der Anwendung selbst, die Uebungen

*) Hierüber haben wir uns schon in der Einleitung ausgesprochen.

im Diktandoschreiben und im Lesen der Druckschrift von den Schreibübungen der Kurrentschrift getrennt behandeln, und auch jeder dieser Uebungen von den Schulstunden eine eigene angemessene Zeit widmen.

Die Andeutung des Lehrverfahrens bei den Uebungen im Erlernen der deutschen Kurrentschrift wollen wir, um den Zusammenhang nicht zu unterbrechen, am Ende in einem Anhange geben.

Fortgesetzte Uebungen im Auswendigschreiben neben dem Lesen im Buche.

Erste Uebung.

Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Mehrungs- und Biegungssilben.

1) Anfügung von Mehrungssilben — also Bezeichnung der Mehrheit an Dingwörtern.

a) Durch die Mehrungssilbe *e*, erst ohne, dann mit Umlaut.

L. Schreibt das Wort „Tisch“! (Ein Schüler schreibt dieses Wort an die Wandtafel, die übrigen auf ihre Schiefertafeln). — Wie kann man aus diesem Worte das Wort „Tische“ machen? Sch. Man muß ein *e* anhängen. L. Nun schreibt „Tische“! Wenn ihr das Wort „Tisch“ höret, oder leset, denkt ihr an einen oder an mehrere Tische? Sch. An einen Tisch. L. Bedeutet das Wort „Tische“ auch nur einen Tisch? Sch. Mehrere Tische. L. Wodurch ist denn an diesem Worte (er zeigt auf „Tische“) angezeigt, daß es mehrere oder viele Tische bedeutet? Sch. Durch *e* L. Wie viele Silben hat das Wort „Tisch“, welches nur ein solches Ding bedeutet? — Wie viele Silben hat aber das Wort „Tische“? — Dieselbe Silbe „Tisch“ kommt auch hier wieder vor, welche Silbe

kam aber noch dazu, um anzuzeigen, daß es viele solche Dinge bedeutet? — Wenn ich die Silbe *e* ausspreche, könnt ihr euch dabei schon etwas denken? — Wenn ich aber die erste Silbe „Tisch" allein ausspreche, könnt ihr euch dabei etwas denken? — Eben deßhalb ist diese Silbe auch die Hauptsilbe in dem Worte „Tische." Neben der Hauptsache gibt es aber auch Nebensachen; eine solche Nebensache ist hier die Silbe *e*, sie ist also eine Nebensilbe. Wie heißt die Hauptsilbe in dem Worte „Tische"? Warum Hauptsilbe? Sch. Weil man sich dabei schon Etwas denken kann. L. Wie heißt die Nebensilbe? Sch. *e*. L. Warum Nebensilbe? Sch. Weil man sich bei ihr allein nichts denken kann.

L. Nun gebt weiter Acht! Was für Thiere leben im Wasser? Sch. Fische. L. Schreibt erst „Fisch" und dann „Fische"! Wie wird aus dem einsilbigen Worte „Fisch" das zweisilbige Wort „Fische"? Was bedeutet das Wort „Fisch"? (Wie viele solche Thiere?) Sch. Ein solches Thier. L. Und das Wort „Fische"? Sch. Mehrere solche Thiere. L. Wie heißt die Hauptsilbe in diesem Worte? Wie die Nebensilbe? Was zeigt euch die Hauptsilbe an? (Wißt ihr, an welches Ding ihr bei dieser Silbe denken sollet?) Was zeigt euch also die Hauptsilbe an? Sch. Das Ding, an das man denken soll. L. Und was zeigt hier die Nebensilbe *e* an? Sch. Daß es viele solche Dinge gemeint sind.

L. Nun merkt! Die Wörter, die Dinge bedeuten, heißt man Dingwörter, und diese sind, wie ihr wißt, immer in Büchern mit großen Anfangsbuchstaben gedruckt, nach werden sie so geschrieben, was auch ihr, wenn ihr die großen Buchstaben schreiben könnet, thun müsset. Zu den Dingwörtern spricht man gewöhnlich die kleinen Wörtchen „der, die, das," um gleichsam auf sie hinzudeuten. Man sagt z. B. der Fisch, und wenn es mehrere sind, die Fische. Wenn ein Dingwort nur ein solches Ding bedeu-

tet, so sagt man: dies ist die Einheit oder es steht in der Einzahl; wenn es aber mehrere solche Dinge bedeutet, es steht in der Mehrheit — Mehrzahl. Welche von diesen Wörtern an der Tafel (Tisch, Tische, Fisch, Fische) stehen in der Einzahl und welche in der Mehrzahl? Jetzt will ich noch einige Wörter in der Einheit diktiren und ihr sollt von jedem die Mehrheit beisetzen. „Der Aal.“ Wie heißt's, wenn es mehrere sind? Sch. Die Aale. L. Wie heißt die Hauptsilbe in diesem Worte? Wie wird sie ausgesprochen? Diese gedehnte Aussprache wird mit doppeltem *a* angezeigt. Schreibt erst „der Aal,“ dann die Mehrheit davon!

Auf dieselbe Weise noch einige Wörter, z. B. die Haare, die Beete, die Heere, die Meere, die Kameele, die Boote, die Moose, die Loose. — L. Das Thier. Wie wird der Grundlaut in diesem Worte gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes *i*? Sch. *ie*. L. Merkt auch, daß man bei diesem Worte auch noch an das T ein h anhängt. Schreibt „das Thier“, dann die Mehrheit davon! — L. Der Schuh, die Schuhe, Hauptsilbe vom letzten? Wie wird der Grundlaut davon gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes *u*. Schreibt nun „Schuh“ und dann die Mehrheit davon! — L. Das Schiff, die Schiffe. Hauptsilbe vom letzten Worte? Wie wird der Grundlaut davon gesprochen? Sch. Kurz. L. Wodurch zeigt man das beim Schreiben an? Sch. Durch das doppelte *f*. L. Schreibt!

Andere zu diesen Uebungen dienliche Wörter findet man im Schulbuche bei der ersten Uebung der dritten Stufe unter Nr. 1. *a*.

L. (Er schreibt an die Tafel: der Bach, die Bäche.) Welches von diesen Wörtern bedeutet die Einheit — welches die Mehrheit? Wie wurde aus „Bach“ — „Bäche“? Was wurde aus dem Grundlaut von „Bach“? (*ä*). Und welche Silbe wurde angehängt? (*e*). — Eben so: der Rock, die Röcke; der Krug, die Krüge; der Baum, die

Bäume. — L. An den frühern Wörtern wurde die Mehrheit bloß dadurch angezeigt, daß man an die Hauptsilbe *e* anhängte; was für eine Veränderung ging aber an diesen Wörtern noch vor? Was wurde bei „Bach" aus *a*? bei „Rock" aus *o*? bei „Krug" aus *u*? bei „Baum" aus *au*? — Dies drückt man so aus: Der Grundlaut der Hauptsilbe erhielt den Umlaut. Wie heißt der Umlaut von *a*? von *o*? von *u*? von *au*? — Wenn ich sage: Gebt dem *a* den Umlaut, was sollt ihr thun? Sch. Aus *a* ein *ä* machen. L. Wenn *au* den Umlaut erhält, wie muß es geschrieben werden? Sch. *äu*. L. Das merkt ja, damit ihr nicht *eu* schreibt, wenn die Hauptsilbe *au* hat. — Weitern Stoff zur Uebung bietet das Schulbuch bei Nr. 1. dar.

Das Lesen dieser Wörter hat gar keine Schwierigkeit; denn zweisilbige Wörter mit der Endung *e* waren schon früher da. Der Lehrer hat hier weiter nichts zu thun, als höchstens wiederholt aufmerksam zu machen, wie dergleichen Wörter am Ende einer Zeile abgetheilt werden müssen.

b) Durch die Mehrungssilbe *er*.

L. Schreibt „das Kind — die Kinder"! Welches von diesen Wörtern steht in der Mehrheit? Wie wurde das Wort „Kinder" aus „Kind"? Welche Silbe wurde daran gehängt? — L. Wie nennt man die Orte, wo sich Hirsche und Rehe aufhalten? (Wälder). Wie heißt das Wort, wenn es einen solchen Ort bedeutet? Schreibt, „der Wald" und nun die Mehrheit davon! — Wie wurde aus „Wald — Wälder"? Welcher Buchstabe bekam den Umlaut? Welche Nebensilbe wurde angehängt? Nun sagt, wie aus dem Worte „Wald" das Wort „Wälder" entstand. — Leset die Hauptsilbe von dem Wort Wälder! Nun die Nebensilbe! Jetzt das ganze Wort, wobei aber der letzte Buchstabe vom zweifachen Auslaut der Hauptsilbe zur Nachsilbe gelesen werden muß. Welches von

den zwei geschriebenen Wörtern steht in der Mehrheit? Durch welche Silbe ist die Mehrheit angezeigt?

Ferneren Stoff zum Diktandoschreiben, so wie auch um Lesen der Druckschrift liefert das Schulbuch bei Nr. 2

c) Durch die Mehrungssilbe *en*.

L. Schreibt! „der Fürst.“ Bedeutet dieses Wort einen, oder mehrere solcher großer Herren? Wenn es nun mehrere bedeuten soll, wie muß es heißen? Schreibt nun! „die Fürsten.“ Wie ist Fürsten aus Fürst entstanden? — Schreibt! „der Knabe.“ Wie muß es heißen, wenn es mehrere sind? Wie wurde aus Knabe — Knaben? Sch. Es wurde n angehängt. — Eben so auch: die Nadel, die Nadeln; die Mauer, die Mauern.

Der Lehrer diktirt noch einige hieher einschlägige Wörter, deren er im Schulbuche bei Nr. 3. findet, und läßt dann die im Buche hieher gehörigen, gedruckten Wörter lesen.

d) Die Mehrheit bloß durch das Geschlechtswort, oder durch den Umlaut angezeigt.

L. Schreibt! „Der Schreiber, die Schreiber; der Gärtner, die Gärtner“ ꝛc. Wurde denn bei diesen Wörtern, um die Mehrheit anzuzeigen, auch eine Silbe angehängt? Woran erkennt ihr denn (auf der und die Schreiber zeigend), welches von beiden die Mehrheit ist? Sch. An dem Wörtchen „die.“ L. Dieß ist bei vielen Wörtern der Fall. Schreibt nun weiter! „der Vater, die Väter; die Mutter, die Mütter; die Tochter, die Töchter“ ꝛc. Woran erkennt ihr die Mehrheit bei diesen Wörtern? Sch. Wieder an dem Wörtchen „die.“ L. Wasfür eine Veränderung ist aber auch mit den Grundlauten vorgegangen? Sch. Sie haben den Umlaut erhalten. L. Bei einigen Wörtern erkennt man also auch die Mehrheit an dem Umlaute. (Schulbuch bei Nr. 4.)

Zur Zwischenbeschäftigung mag der Lehrer Wörter in der Einheit anschreiben und die Schüler bilden daraus die Mehrheit. — Auch können die Kinder auf die schon bekannte Weise angeleitet werden, Sätze, wie sie bei Nr. 6—8. vorkommen, zu bilden.

e) Wörter mit s, oder ß am Ende der Hauptsilbe.

Der Lehrer läßt schreiben und die Mehrheit bilden: Glas, Gras, Haus, Loos, Fuchs, Dachs, Ochs, Gans &c. und bemerkt dabei, daß, wenn zur Hauptsilbe mit s noch eine Silbe kommt, die mit einem Grundlaut anfängt, dieses s sich in ſ verändert, welches beim Lesen zur Endsilbe gesprochen wird. (Schulbuch bei Nr. 5. a.)

Ferner diktirt er: Nuß, Faß, Schloß, Fluß, Riß, Paß &c. und läßt von jedem dieser Wörter die Mehrheit bilden, wobei er bemerkt: Wenn zu einer scharf gesprochenen Hauptsilbe mit ß eine Silbe kommt, die mit einem Grundlaut anfängt, so wird aus ß — ſſ, wovon das eine ſ zur vordern, das andere ſ zur Nachsilbe gesprochen und eben so abgetheilt werden muß. (Schulbch. bei Nr. 5. b.) Wird aber eine Hauptsilbe mit ß lang ausgesprochen, so bleibt ß, wenn auch die Nachsilbe mit einem Grundlaut anfängt; z. B. der Fuß, die Füße. (Schulbch. bei Nr. 5. c.)

Von Nr. 6 — 8 Übung im Satzlesen. Es erscheint hier der reine einfache Satz, und zwar bei Nr. 6 mit dem Zahlverhältniß des Subjekts. Es wird aber mit den Schülern nichts weiter genommen, als gefragt, ob sie von einem, oder von mehreren Dingen etwas gelesen — und was sie davon gelesen haben. Bei a findet in letzter Beziehung die Frage statt: Wie ist das Ding? bei b was ist das Ding? bei c was thut das Ding? bei d was geschieht dem Dinge, von dem ihr gelesen habt?

Als Aufgabe zur Zwischenbeschäftigung können die Kinder aufgefordert werden, die bei Nr. 6. in der Einheit

stehenden Sätze in der Mehrheit auszudrücken. Bei Nr. 7. kommt in den Sätzen das Personenverhältniß des Subjekts und das Zeitverhältniß des Prädikats vor; aber auch hierüber, so wie überhaupt bei allen vorkommenden Sätzen keine grammatikalische Belehrung, sondern nur Fragen, um den Inhalt des Satzes zu erfassen; z. B. bei a. Von wem ist hier im ersten Satze etwas ausgesagt? Sch. Von mir. L. Durch welches Wort ist es ausgedrückt, daß von dir die Rede ist? Sch. Durch: ich. L Was ist von dir gesagt? — Von wem ist im zweiten Satze etwas gesagt? — Bist du mit dem Worte „wir“ nicht auch mit gemeint? Aber wer noch? — Also ist hier von uns die Rede, und statt unserer Namen steht welches Wort? Sch. Wir. L. Was wird von uns gesagt? — Wenn du also den ersten Satz liesest, so sagst du da von dir selbst etwas und im zweiten von uns. Wenn du aber den 3ten Satz liesest, sagst du etwas von dir, oder sagst du zu einem Andern etwas? Durch welches Wort ist denn der Andere bezeichnet? Sch. Durch „du.“ L. Und im 4ten Satze ist zu Mehreren Etwas gesagt? Durch welches Wort sind diese bezeichnet? Sch. Durch „ihr.“ L. Wenn du die folgenden Sätze liesest, sagst du da zu einem Andern etwas, oder von einem Andern? Durch welches Wort ist ausgedrückt, daß vom Knaben — von der Tochter — vom Kinde — vom Schüler die Rede ist? Sch. Durch er — sie — es — sie. —

L. Lies einen Satz, wo etwas von dir — etwas von uns ausgesagt ist! Einen Satz, wo etwas zu einem Andern — zu mehreren Anderen gesagt ist! Einen Satz, wo etwas von einem Andern — von mehreren Andern gesagt ist!

L. Leset noch einmal den ersten Satz bei a. Sch. Ich lerne. L. Ist da gesagt, daß du es jetzt thust, oder daß es schon geschehen

ist, oder daß es erst noch geschehen wird? — Was jetzt geschieht, ist gegenwärtig, oder es geschieht in der gegenwärtigen Zeit. Nun leset noch die übrigen Sätze dieses Absatzes, und sagt in welcher Zeit, das geschieht, was ausgesagt ist. — Nun leset den ersten Satz bei b. Sch. Ich lernte. L. Wird da gesagt, daß du jetzt (in der gegenwärtigen Zeit) lernst, oder ist es schon vorbei? — Die Zeit, die schon vergangen ist, heißt vergangene Zeit. In welcher Zeit ist also hier etwas ausgesagt? Leset auch die übrigen Sätze und merkt auf, in welcher Zeit etwas ausgesagt ist! Bei dem Satze: „Ich habe gelernt" fragt der Lehrer, ob auch hier in der vergangenen Zeit etwas ausgesagt sei, und läßt dann weiter lesen. Bei den Sätzen unter c fragt er, ob hier gesagt sei, daß jetzt etwas geschehe, oder daß es schon geschehen sei, oder daß es erst noch geschehen wird? Was erst geschehen wird, ist zukünftig; es ist also hier in der künftigen Zeit etwas ausgesagt.

Aehnliche Fragen bei **d** und **e**.

Bei Nr. 8. kommt das Verhältniß der Aussageweise des Prädikats vor. Hier macht der Lehrer die Schüler aufmerksam, daß in den Sätzen bei **a** das, was von den Dingen ausgesagt sei, wirklich geschehe, in den Sätzen bei **b** aber, daß es geschehen kann, darf, mag; in den Sätzen bei **c**, daß es geschehen soll, muß, will; und in den Sätzen bei **d**, daß es gar nicht geschieht, nicht geschehen kann, darf, soll, muß, will. Zuletzt fordert er auf: Leset einen Satz, wo ausgesagt ist, daß etwas geschehen kann — darf — soll — muß — will! Einen Satz, wo gesagt ist, daß etwas nicht geschieht, nicht geschehen kann, nicht geschehen darf, nicht geschehen soll!

2) Anfügung von Biegungssilben

a) an Hauptwörter, zur Bezeichnung der Verhältnißfälle:

es ens e en ern.

L. Heute will ich euch Etwas diktiren, was ein Knabe an seinen verreisten Vater schrieb. „Soll ich das Dach des Haus machen lassen"? — Leset diesen Satz! — Ist das richtig gesprochen „das Dach des Haus"? Wie muß es heißen? Sch. Des Hauses. L. Was mußte also an das Wort „Haus" gehängt werden, damit es in die Rede paßte *)? Sch. es. L. Dies ist eine Silbe. Das Wort „Haus" wurde also etwas verändert, nämlich? — Und wie vielsilbig ist es dadurch geworden? Sch. Zweisilbig. — L. Schreibt! „Der Glanz des Mond ist schön." Leset und seht, ob Alles richtig ist? (Behandelt wie oben). — Schreibt! „Ich fühle den Schlag des Herz." Ist das richtig? Welche Silbe muß an das Wort „Herz" gesetzt werden, wenn es in diese Rede passen soll? Sch. ens. L. Thut das! — Diese Silben: es und ens müssen gar vielen Wörtern angehängt werden, damit sie zu den übrigen Wörtern der Rede passen; sie sind aber beide so leicht zu schreiben und zu lesen, daß wir sie nicht besonders zu üben brauchen. Schreibt also gleich etwas Anderes! „Das Schloß des Graf ist groß." Was ist an dieser kleinen Rede nicht richtig? Wie muß es heißen? Welche Silbe wurde dem Wort „Graf" angehängt? (en.) Auch diese Silbe ist ganz leicht und kam auch schon früher vor.

L. Schreibt! „Das Holz kommt aus dem Walde." Welche Silbe ist hier an „Wald" angehängt? Die Endsilbe e haben wir schon früher gehabt; dort hat sie die Mehrheit der Dinge angezeigt, hier aber dient sie dazu, daß die

---

*) Von Beziehungen der Wörter auf einander, nach **Becker**, kann hier keine Rede sein.

Wörter in der Rede besser zusammenpassen; man findet sie daher an vielen Wörtern.

L. Schreibt! „Viele Thiere sind dem Mensch nützlich.“ Leset diesen Satz! Ist diese Rede ganz richtig? Sagt man „dem Mensch“? Sch. Nein, dem Menschen. L. Welche Silbe wird an das Wort „Mensch“ gehängt? (en.) Auch diese Silbe haben wir schon kennen gelernt; aber dort deutete sie die Mehrheit an, hier aber dient sie wieder dazu, die Wörter in die Rede passend zu machen.

Schreibt! „Die Schüler lesen in ihren Büchern.“ Leset die Hauptsilbe vom letzten Worte! Die Nachsilbe! (ern.) Diese Silbe wird auch manchen Wörtern angehängt, damit sie besser in die Rede passen.

Ueber den einschlägigen Lesestoff im Schulbuche wird hier bemerkt: Nr 9. enthält einzelne Wörter und kleine Wortverbindungen. Bei den nicht abgetheilten Wörtern läßt man von den Schülern die Haupt- und Nebensilben angeben, und macht wiederholt aufmerksam, daß man immer beim Lesen den letzten Mitlaut zur Nebensilbe zu lesen habe, wenn diese, wie hier, mit einem Grund- (Stimm-) Laute anfange, und daß man auch so am Ende einer Zeile abtheilen müsse.

Von Nr. 10 — 14 ist Stoff zur fortgesetzten Uebung im Satzlesen und zwar an Sätzen, erweitert durch Ergänzungen der Thätigkeit. Der Lehrer hat aber hier weiter nichts zu thun, als nebst den schon bekannten Fragen nach dem Subjekte und dem Prädikate, bei diesen noch die Frage „wen? oder was“? (Nr. 10.a—c) zu stellen und etwa noch die Kinder aufmerksam zu machen, daß durch die Antwort auf diese Frage erst die Aussage ganz gemacht werde; denn wenn man sage, „der Gärtner pflanzt“ — so erwarte man noch ein Wort, welches anzeigt, was er pflanzt. Daher sollen sie auch, wenn man fragt, was von einem Dinge ausgesagt werde, immer die ganze Aussage angeben. Z. B.

Was wird vom Gärtner gesagt? Nicht bloß antworten: er pflanzt, sondern: er pflanzt Bäume.

Bei d kommen Sätze vor in der Thätigkeitsform mit gleicher Bedeutung in der Leidensform, nach den Hauptzeiten ausgedrückt. Die bei den Leseübungen zu stellenden Fragen ergeben sich von selbst. Z. B. Von wem ist im ersten Satze etwas gesagt? Sch. Von den Aeltern. L. Was thun sie? Wen lieben sie? — Von wem ist im zweiten Satze etwas gesagt? Sch. Von Kindern? L. Wird gesagt, daß sie etwas thun, oder daß ihnen etwas geschieht? Was wird gesagt, daß ihnen geschieht? Sch. Sie werden geliebt. L. Von wem werden sie geliebt? rc.

Bei e kommt die rückbezügliche Form des Zeitwortes vor. Die Kinder fühlen diese Bedeutung leicht. Man darf z. B. bei den Sätzen: Der Knabe schnitt eine Feder — der Knabe schnitt sich — nur fragen: Was schnitt der Knabe? Sch. Eine Feder. — L. Wen schnitt er? Sch. Sich. L. Also hier kein anderes Ding, sondern sich selbst rc.

Bei Nr. 12. kommen Sätze vor, a) wo die Ergänzung durch ein Hauptwort im 3ten Falle bewirkt ist, und auf die Frage „wem“? hervortritt; b) wo die Aussage durch ein Hauptwort im 2ten Falle ergänzt ist, wonach man mit „wessen“? fragen kann; und bei c, wo die Ergänzung durch ein Hauptwort mit einem Verhältnißworte vorkommt, wobei die Fragen sich nach diesem Verhältnißworte richten müssen; z. B. Auf wen vertraut er? Woran denkt er? Worein soll er sich fügen rc.

Bei Nr. 12. kommen Sätze mit mehreren Ergänzungen vor. Es sind also die Fragen: Wer? Wem? Wen oder Was? Wozu rc. zu stellen.

Bei Nr. 13. kommen erweiterte Sätze mit genauerer Bestimmung eines Dinges vor, und zwar ist bei a das Subjekt durch Beifügung eines Hauptwortes im 2ten Falle; bei b durch ein Hauptwort mit einem Verhältnißworte

näher bestimmt, bei *c* ist die hauptwörtliche Aussage mit einem Hauptworte im 2ten Falle genauer bestimmt. Die zu stellende Hauptfrage ist: Was für ein? z. B. bei *a* — was für eine (oder wessen) Frucht ist süß? — Die eines Weinstockes; — bei *b* — die vom Weinstocke; bei *c* — wovon ist der Kopf ein Theil? Was für ein Theil ist der Kopf? — Ein Theil des Körpers. — Es mag wohl auch die Frage „wessen?“ dabei abwechseln. Die durch diesen Genitiv bewirkte nähere Bestimmung wird aber von den Kindern besser durch die Frage: „was für ein?“ erkannt. Bei Nr. 14. kommen Sätze vor mit mehrern solchen Bestimmungen. Die dabei zu stellenden Fragen sind schon bekannt.

Man kann auch hier die Kinder anleiten, selbst dergleichen Sätze zu bilden und niederzuschreiben. Z. B. Man nennt Handwerker und die Kinder geben an, was jeder verfertigt. Schreibt! „Der Huter“ und sagt aus, was er macht — „macht Hüte.“ rc. Oder: sie sollen angeben, was jeder braucht „der Schreiner braucht — was? — Holz. rc. Oder man schreibt Sätze an die Tafel, die einer Ergänzung bedürfen und fordert die Schüler auf, solche beizusetzen (die Aussage ganz zu machen), z. B. der Landmann bebauet — (was?) das Feld. — Der Schüler gehorcht — (wem?) dem Lehrer. Das Zimmer ist ein Theil — (wessen?) des Hauses u. s. w. Aehnlich mag man bei den später noch vorkommenden Satzarten verfahren.

b) Biegungssilben an Eigenschaftswörtern.

Der Lehrer schreibt an die Wandtafel, oder läßt einen Schüler schreiben: „Der Thurm ist groß, die Kirche ist groß, das Haus ist groß. — Der große Thurm, die große Kirche, das große Haus.“ — L. Welche Silbe ist hier dem Worte „groß“ angehängt, damit es zum nächsten Worte paßt? (e). Nun schreibt so: „Großer Thurm,

große Kirche, großes Haus." — Welche Silben sind hier an „groß" gehängt? (er, e, es). Wenn man diese Silben wegließe, würde das Wort „groß" zum nächsten Worte passen? Hört einmal: groß Thurm, groß Kirche, groß Haus! — Ihr seht also wieder, daß diese Silben dazu dienen, die Wörter zusammen passend zu machen. Ihr müßt aber auch beim Lesen diese kleinen, angehängten Silben ordentlich ausdrücken und nicht unachtsam darüber weghudeln. Sie sind übrigens so leicht zu schreiben und zu lesen, daß wir uns gar nicht lange dabei aufhalten wollen. Merkt nur, daß sie Nebensilben sind, zu denen der letzte Mitlaut der Hauptsilbe gelesen werden muß. — Lese- und Diktirstoff im Buche bei Nr. 15. und 16. Die Sätze enthalten nähere Bestimmungen durch Eigenschaftswörter.

Für das Lesen gilt hier die Regel, daß die Beifügung oft einen stärkeren Ton, als das Hauptwort bekommt, zu welchem sie gehört. Dieß geschieht, wenn durch sie der Gegenstand von andern besonders unterschieden werden soll; z. B. ein aufmerksamer (kein unaufmerksamer) Schüler wird gelobt.

Bei Nr. 17. und 18. kommen die Steigerungssilben vor. Es erscheinen hier Wörter mit zwei Nebensilben nach der Hauptsilbe. Beim Diktiren solcher Wörter, wie sie hier aufgeführt sind, sehen die Kinder von selbst, wie solche entstehen, und unterscheiden daher leicht die Hauptsilben von den Nebensilben.

c) Biegungssilben an Zeitwörtern: et, ert, elt, est, erst, elst.

L. Nun sollt ihr noch einige kleine Silben kennen lernen, die gar oft an Wörtern vorkommen, und auch dazu dienen, sie in die Rede passend zu machen. Schreibt! „Leset gute Bücher"! Was wird hier gesagt, daß ihr thun sollet? Sch. Lesen. L. Hier heißt aber das Wort nicht „lesen,"

sondern „leset," welche Silbe ist also statt en an die Silbe „les" angehängt? (et). Wie heißt die Nachsilbe in „lesen?" Wie in „leset?" Welcher Buchstabe der Hauptsilbe wird zu diesen beiden Nachsilben beim Sprechen und Lesen gesprochen? (s). Und wenn ihr das Wort „leset" abtheilen sollet, was schreibt ihr davon auf das Ende der Zeile? (le) und auf den Anfang der nächsten Zeile? (set) — Gut! Nun ein anderes Sätzchen, was ich oft zu euch sage: „Schreibet schöne Schriften!" Wie viele Silben hat das erste Wort? Wie heißt die Hauptsilbe? Wie heißt die daran gehängte Nachsilbe? (et). Merkt, daß diese Silbe immer mit t geschrieben wird. — Jetzt will ich noch einige Sätze diktiren. „Geht nicht mit Bösen um! Ein gutes Kind lügt nicht." — Wie heißt das erste Wort? Könnte ich nicht auch sagen: Gehet ꝛc. Eben so kann man auch statt „lügt" sagen „lüget nicht"? Welcher Buchstabe ist weggelassen, wenn ich „lügt" statt „lüget" schreibe? (e). Was ist also statt et an die Hauptsilbe angehängt worden? (t) Dieß geschieht sehr oft. Dieses t ist also die abgekürzte Silbe et, und es muß daher auch ein hartes t sein. — Jetzt will ich die Silbe et an die Wandtafel schreiben; aber auch noch zwei andere Endsilben (er schreibt an ert und elt), die an manchen Wörtern statt et angehängt sind; z. B. Plaudert nicht in der Schule! Wie heißt das erste Wort? Wie die Hauptsilbe davon? Wie die Endsilbe daran? Wie wird dieses Wort abgetheilt? — Tändelt nicht beim Lernen! (Eben so behandelt). Merkt, daß auch diese Silben mit t geschrieben werden (es sind dieß eigentlich die Silben eret und elet). L. „Kind, du redest ja nicht laut!" Wie heißt die Hauptsilbe bei „redest?" Wie heißt die Endsilbe? (est). — „Besserst du auch deine Fehler?" Wie heißt die Hauptsilbe vom ersten Worte? Wie die Nachsilbe? (erst) — Tändelst du schon wie-

der? Die Hauptsilbe vom ersten Worte? Die Nachsilbe? (elst) Auch diese Silben will ich an die Tafel schreiben, damit ihr sie eine Zeitlang vor Augen habet, und sie gleich beim ersten Anblick erkennen und lesen konnet. Merkt aber auch, daß man bei diesen Silben, wie bei et, oft das e wegläßt, z. B. du schimpfst statt du schimpfest, du schreibst statt schreibest.

Hieher passender Lesestoff kam schon bei Nr. 7 vor und kann hier mit vorzüglicher Rücksicht auf Unterscheidung der Haupt- und Nebensilben wiederholt werden.

Zweite Uebung.

Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Ableitsilben.

Bei den hier vorkommenden Uebungen hat man folgende Hauptpunkte ins Auge zu fassen:

1) Das abgeleitete Wort ist auf geschickte Weise aus dem Kinde zu erfragen.

2) Das Stammwort desselben von dem Kinde auffinden, vom abgeleiteten Worte die Haupt- und Nebensilben angeben, dann aber auch das Wort nach Sprechsilben abtheilen zu lassen.

3) Die Ableitsilben sind zur bleibenden Anschauung vom Lehrer an die Wandtafel zu schreiben, und zu bemerken, ob damit Dingwörter, oder andere Wörter gebildet werden.

4) Bei solchen Ableitsilben, wo etwas wegen der Rechtschreibung zu beobachten ist, solches besonders zu bemerken.

5) Die gewählten Stamm- und abgeleiteten Wörter von den Kindern schreiben, dann diese, so wie auch das hier Einschlägige aus dem Buche lesen und abschreiben zu lassen.

6) Die Bedeutung der abgeleiteten Wörter dem Kinde theils abzufragen, theils in Sätzen und Redensarten zur Anschauung zu bringen.

An diesen Uebungen nehmen besonders die Schüler der zweiten Abtheilung Theil; diese schreiben die Wörter mit deutscher Schrift und beobachten den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben; auch geben sie die Bedeutung der Wörter an, im Falle die kleinern Schüler dieselbe von manchen Wörtern nicht leicht finden.

Uebrigens muß ich noch bemerken: 1) Daß mit diesen Uebungen die Lehre von der Wortbildung keineswegs erschöpft werden soll, was auch auf dieser Stufe nicht zweckmäßig wäre. 2) Daß ich das Lehrverfahren nur bei einigen Ableitsilben umständlich, dann aber immer kürzer angeben werde.

I. Nachsilben.

1) Ableitsilben zur Bildung von Dingwörtern.

a) Ableitsilbe e

L. Ein Vater wollte ein Feld kaufen, und schrieb deßwegen an einen Freund, er möge ihm sagen, ob das Feld groß sei. Dieser schrieb: „Das Feld ist sehr lang aber nicht breit.“ Schreibt auch ihr diesen Satz! Gut; schreibt jetzt! „Das Feld hat eine große Länge, aber wenig Breite.“ — Was hat das Feld, weil es lang ist? (Länge) Wie ist aber das Feld nicht? (Nicht breit). — Was hat es also nicht? (Keine Breite). Von welchem Worte kommt das Wort „Länge“ her? (Von lang). Das Wort „Länge“ ist von „lang“ abgeleitet, es ist ein abgeleitetes Wort; und das Wort, von dem es gebildet ist, oder von dem es herkommt, heißt sein Stammwort. Welches ist das Stammwort von „Länge“? Wie ist aus lang das Wort Länge gemacht worden? Was wurde aus dem Grundlaute a? (ä) Und welche Endsilbe

wurde angehängt? (e) Wie wurde also das Wort Länge aus lang gebildet? — Könnte man denn das Wort Länge nicht auch so schreiben (er schreibt: Lenge an die Tafel)? Merkt! Wenn der Grundlaut a in der Hauptsilbe beim abgeleiteten Worte den Umlaut erhält, so muß ä nicht e geschrieben werden. — War in dem vorhin geschriebenen Satze nicht noch ein so abgeleitetes Wort? Denkt nur daran, was das Feld nicht hatte. — Von welchem Worte ist „Breite" abgeleitet? Wie? — Wer recht groß ist, was sagt man, daß der hat? (Größe) Schreibt erst: groß, dann Größe! — Wie ist aus groß das Wort Größe gebildet? — Schreibt das Wort „krumm"! Macht daraus ein neues Wort, indem ihr dem u den Umlaut gebt, und dem Worte ein e anhängt! Wie heißt dieses abgeleitete Wort? Wie seine Hauptsilbe? Seine Nebensilbe? — Schreibt das Wort: „braun"! Bildet daraus ein neues Wort, indem ihr e anhängt und dem au den Umlaut gebt! Wie heißt dieses neue Wort? Von welchem Worte ist es abgeleitet? Wie heißt der Grundlaut des Stammwortes? Was wurde daraus beim abgeleiteten Worte? — Merkt, daß man immer äu und nicht eu schreibt, wenn das Stammwort au hat. — Welche Endsilbe hatten alle diese abgeleiteten Wörter? Und was bedeuten alle diese Wörter? (Ist die Breite kein Ding? Die Größe? die Kälte? ꝛc. Bedeuten also diese Wörter nicht Dinge?) Es sind also Dingwörter und man kann daher zu jedem das Wörtchen „die" setzen.

L. Nur sollt ihr selbst aus den Wörtern, die ich hier an die Tafel geschrieben habe, solche abgeleitete Wörter bilden und das Wörtchen „die" vorsetzen. (Er hat schon vorher an die Tafel geschrieben: kalt, warm, stark, schwach, schwarz, glatt, hart, naß, roth, bloß, hohl, hoch — hier sage man, daß man nicht Höche sondern Höhe bilde — kurz, gut, sauer, blau. Dieses

Wortbilden gibt den Kindern neuen Reiz, bringt Manchfaltigkeit in die Zwischenbeschäftigung und fördert zugleich den nächsten Zweck — das Schreiben und Lesen.

Stoff zum Diktiren und Lesen findet sich im Schulbuche bei der hieher gehörigen zweiten Uebung unter Nr. 1. Bei den abgeleiteten Wörtern wird gefragt, woher sie kommen, welches die Haupt- und Nebensilben seien, wie ein solches Wort beim Schreiben abgetheilt werde, warum in der Hauptsilbe ä, ö, ü, äu stehe ꝛc. — Das Abschreiben aus dem Buche muß besonders auch hier recht fleißig betrieben werden. Diese Bemerkung gilt auch für die folgenden Uebungen.

b) Ableitsilbe er — ner — ler.

L. Ein Vater will neue Fenster machen lassen, an welchen Handwerker wird er sich wenden müssen? (An den Glaser). Von welchem Worte ist das Wort Glaser gemacht? oder abgeleitet? Wie wurde es gebildet? Wie heißt die Hauptsilbe? Wie die Nebensilbe? Wie theilt man es im Schreiben ab? Was für ein s ist zuletzt im Worte „Glas"? Da aber bei dem Worte „Glaser" das s zur Nachsilbe gesprochen wird, was für eines muß es da sein? (Ein langes ſ). Schreibt nun dieses Wort auf eure Schiefertafeln, und ich will diese Endsilbe wieder an die Wandtafel schreiben, was ich auch später mit den übrigen Nebensilben thun werde.

L. Bei welchem Handwerker kauft man Brod? Von welchem Worte ist das Wort „Bäcker" abgeleitet? (Von backen). Wie heißt die Hauptsilbe von „backen"? Wie die Nebensilbe? Wie ist aus „backen — Bäcker" gebildet worden? Was wurde aus dem Stimm- oder Grundlaute in der Hauptsilbe „back"? Welche Silbe wurde statt der Nachsilbe en angehängt? (er). Wie heißt also die Haupt-

silbe von Bäcker? Wie die Nebensilbe? Wie theilt man beim Sprechen ab?

Nachstehende Wörter mag der Lehrer zur Uebung im Wortbilden an die Tafel schreiben: Fleisch, Hut, Seil, Schloß, Stadt, Kram, Schaf, Topf, Mord, Forst, Thurm, Burg; — Mauer, Gürtel, Nadel, Sattel, Wagen, Garten; — Kutsche, Schule, Sünde; — Kirche, Sold, Lüge, Butte, Pforte; — mahlen, zahlen, prahlen, brauen, klagen, jagen, kaufen, sprechen, zanken, schreiben. — Dabei mache er aufmerksam, daß das ß in der Stammsilbe beim abgeleiteten Wort in ss übergeht; daß die Wörter, welche die Endsilbe e haben, nur r annehmen; daß die mit den Endsilben en oder el das e derselben verlieren, so daß die Endsilbe dann ner oder ler lautet; daß auch manche Wörter statt er die Silbe ner annehmen, wobei die auf e diesen Buchstaben verlieren.

Nachdem die so gebildeten Wörter gelesen sind, fragt der Lehrer nach der Bedeutung derselben etwa auf folgende Weise: Was denkt ihr euch unter einem Huter? Was macht ein solcher Mann? Das Wort Huter bedeutet also einen Mann, der? — (Hüte macht). Was bedeutet das Wort Schlosser? Welche Silbe zeigt an, daß es ein Mann gemeint sei? (Die Silbe er). Dies ist die Nebensilbe; welche Silbe zeigt aber an, was er fertigt, was er macht, oder womit er umgeht? (Die Nebensilbe, oder die Hauptsilbe?) — Was thut ein Zänker? ein Prahler? Wen nennt man einen Räuber? einen Lügner? 2c. Welche Endsilbe hatten alle diese Wörter? Was für eine Person; eine männliche, oder eine weibliche, zeigt diese Nebensilbe er an? Welche Silbe zeigt aber in allen diesen Wörtern

an, womit sich diese Person abgibt, was sie fertigt, oder was sie thut? Sch. Die Hauptsilbe *).

Stoff zum Diktiren, so wie zum Drucklesen findet sich im Schulbch. bei Nr. 2.

c) Ableitsilbe in — innen.

L. Ihr habt nun schon zwei Nachsilben kennen gelernt, womit man neue Wörter bilden kann; es gibt deren noch mehrere; ihr sollt gleich wieder mit einer neuen bekannt werden. Wie heißt man die Frau von einem Jäger? Sch. Jägerin. L. Von welchem Worte ist dieses Wort gebildet? Wie viele Silben hat das Wort „Jäger"? Dieses Wort hat schon eine Nachsilbe, nämlich er, welche Nachsilbe wurde aber noch angehängt? Sch. in. L. Wie viele Silben hat also das Wort „Jägerin"? Wie heißt die Hauptsilbe? Die erste Nachsilbe? Die zweite Nachsilbe? — Solche Wörter mit zwei Nachsilben gibt es noch viele. Nun theilt auch das Wort nach dem Sprechen ab! Sch. Jä=ge=rin. L. Schreibt erst: Jäger dann Jägerin. — Daß dieses Wort ein Dingwort ist, brauche ich euch wohl nicht erst zu sagen; eben so, daß die Nachsilbe in eine weibliche Person bedeutet. — Wie nennt man eine weibliche Person, die sich mit Kochen beschäftiget? Von welchem Worte ist „Köchin" abgeleitet? Wie heißt die Hauptsilbe? Die Nebensilbe? Schreibt erst: kochen, dann Köchin. — Jetzt auch: der Graf, die Gräfin; der Fürst, die Fürstin; der Kaiser, die Kaiserin; der Lehrer, die Lehrerin; der Gärtner, die Gärtnerin. — L. Das Wort Gräfin bedeutet eine Gräfin, wie heißt aber das Wort, wenn es mehrere bedeu=

---

*) Es muß wiederholt werden, daß nur ein beispielweises Lehrverfahren hier angedeutet wird. Unmöglich können und sollen alle Fragen, die der Lehrer an seine Schüler zu thun hat, bei jeder Ableitsilbe angegeben werden.

ten soll? Sch. Gräfinnen. L. Wie heißt davon die Hauptsilbe? Die erste Nebensilbe? (in.) Die zweite Nebensilbe? (en). Nun merkt! Die Nachsilbe in wird in der Mehrheit, weil sie da geschwind gesprochen wird, mit zwei n geschrieben, wovon das eine zur letzten Silbe gelesen wird. Schreibt nun die Mehrheit von: Schülerin, Lehrerin, Bäuerin, Tänzerin! Wie viele Silben hatte jedes dieser vier Wörter in der Einheit? Wie viele aber in der Mehrheit? (vier). Da seht, was für große Wörter ihr schon schreiben und lesen könnet! Es geht immer besser, seid nur recht fleißig, dann werdet ihr recht geschickt, und eure Aeltern haben große Freude an euch!

Zur Uebung im Bilden solcher Wörter schreibe der Lehrer an die Tafel: König, Lehrer, Gärtner, Löwe und fordere die Schüler auf, von den neu gebildeten Wörtern auch gleich die Mehrheit beizusetzen. — Leseübung im Buche bei Nr. 3.

d) Ableitsilbe chen — lein.

L. Wir wollen wieder eine neue Nachsilbe kennen lernen. Wie nennt man einen kleinen Knaben? Sch. Knäblein, auch Knäbchen. L. Von welchem Worte kommt Knäbchen oder Knäblein her? Hauptsilbe? Nebensilbe? Welche Silbe zeigt an, daß dieser Knabe klein ist? Sch. Die Silbe chen oder lein. L. Schreibt erst Knabe, dann Knäblein und Knäbchen. Merket aber, daß man nicht Knäbichen sprechen und schreiben darf, und daß man die Silbe chen stets mit ch schreibt, wie ich sie jetzt oben an die Wandtafel schreiben will. — Auch die Wörter mit dieser Silbe bedeuten Dinge, sind also Dingwörter. — Nun schreibt noch: Das Wäldchen, das Bäumchen, das Häuschen, das Körbchen, das Hündlein, das Büchlein, das Glöcklein, das Strichlein. Was für Dinge bedeuten alle diese Wörter? (große oder kleine?) Durch welche Nachsilbe wird das angezeigt? Sch. Durch chen und lein. L. Schreibt auch

noch folgende Wörter: Die Dose, das Döschen. Merkt hier, daß an diese Hauptsilbe statt ſ ein s geschrieben werden muß, sonst würde man (er schreibt an die Tafel: Döſchen) lesen „Dö=ſchen.“ — Ich will nun sehen, ob ihr richtig schreibt. (Er diktirt: Die Base, das Bäschen, der Hase, das Häschen, das Röschen, das Bläschen). —

Zur Wortbildung mögen folgende Wörter an die Tafel geschrieben werden: Das Faß, der Baum, das Haus, das Messer, der Löffel, die Base, der Hase, die Dose. — Leseübung im Buche bei Nr. 4.

e) Ableitsilbe ling.

L. Wie nennt man einen Menschen, der kein Knabe mehr, aber doch noch kein Mann ist? Sch. Jüngling. L. Von welchem Worte kommt dieses Wort her? Hauptsilbe? Nebensilbe? Schreibt erst jung, dann Jüngling! — Wie heißt man einen Menschen, den man besonders lieb hat? Sch. Liebling. L. Schreibt: lieb dann Liebling! — Wie heißt man einen Menschen, der in Gunst steht? Sch. Günstling. L. Schreibt: Gunst, dann der Günstling. — Wie heißt man einen Menschen, der recht wild ist? Sch. Wildling. — L. Schreibt auch noch folgende Wörter und sagt bei jedem, von welchem Worte es herkommt: Der Frühling, der Jährling, der Lehrling, der Züchtling, der Sträfling, der Weichling, der Schwächling. — Welche Endsilbe haben alle diese abgeleiteten Wörter? Diese Silbe schreibe ich wieder an die Tafel, und ich brauche euch wohl nicht erst zu sagen, daß die Wörter mit dieser Nachsilbe Dingwörter sind.

Schreibt einmal die Mehrheit von folgenden Wörtern: Der Liebling, der Lehrling, der Zögling. — Wie viele Silben haben alle diese Wörter in der Einheit? Wie viele aber in der Mehrheit? Wie viele Nebensilben also in der Mehrheit?

Zur Wortbildung mögen angeschrieben werden: Der Hof, die Zucht, die Sprosse, das Nest, weich, frisch, früh, wild. — Leseübung und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 5.

f) Ableitsilbe schaft.

L. Was machen alle Bürger an einem Orte zusammen aus? — Die Bürgerschaft. — (Sollten die Schüler es nicht wissen, so sage es der Lehrer geradezu). Woher kommt dieses Wort? ꝛc. — Wie heißt man mit einem Worte Alles, was Jemand erbt, zusammen? — Erbschaft. — Wie kann man auf ähnliche Weise alle Diener eines Herrn zusammen nennen? — Dienerschaft. — Wie nennt man ein Stück Land, das einem Grafen gehört und worüber er zu gebieten hat, also das Gebiet eines Grafen? — Grafschaft. — Wenn Menschen recht gut und freundlich gegen einander sind, sich als Freunde gegen einander bezeigen, so sagt man, sie leben in Freundschaft. Was wird man wohl von denen sagen, die feindlich gegen einander gesinnt sind, sich als Feinde gegen einander betragen; in was leben diese? Sch. In Feindschaft. L. Das kann man auch so ausdrücken: Sie sind im Zustande der Feindschaft. Wie heißt man aber den Zustand, in welchem die Menschen als Freunde leben? Sch. Freundschaft. — L. Welche Endsilbe hatten alle diese Wörter? Auch diese Silbe schreibe ich an die Tafel. Merkt, daß sie immer mit einem f geschrieben wird. Was bedeuten die mit dieser Silbe gebildeten Wörter? Ist die Freundschaft ꝛc. kein Ding? Kann man nicht, eben deshalb, weil diese Wörter Dinge bedeuten, das Wörtchen „die" davorsetzen? Wasfür Wörter sind es also? Jetzt schreibt diese Wörter, dann noch folgende: Die Herrschaft, die Wirthschaft, die Feindschaft. — Nun die Mehrheit von Grafschaft, Herrschaft. — Wie viele Silben haben diese Wörter in der Mehrheit? Wie viele Nebensilben?

Welche? Sch. schaft und en. L. Wie müssen solche Wörter abgetheilt werden?

Zur Wortbildung können angeschrieben werden: der Feind, der Mann, der Nachbar, der Wirth, der Kaufmann, der Handel. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 6.

g) Ableitsilbe thum.

L. Wie heißt man alles Land (alle Städte und Dörfer), das einem Kaiser gehört? Sch. Kaiserthum. L. Woher kommt dieses Wort? Hauptsilbe? Nebensilbe? Merkt, daß diese Silbe immer mit th geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreiben will. Schreibt jetzt: Das Kaiserthum, das Herzogthum, das Fürstenthum, das Bisthum. — Auch die Wörter mit der Nachsilbe thum bedeuten Dinge, sind also Dingwörter. Wie nennt man Etwas, das uns heilig ist? (Heiligthum). Wie eine Sache, die uns eigen ist? (Eigenthum). — Schreibt auch noch! Alterthum, Reichthum, Irrthum. — Schreibt auch jetzt die Mehrheit von diesen drei Wörtern; welche Silbe müßt ihr noch nach thum setzen? (er.) Und was wird aus dem u in der Silbe thum. (ü).

Zur Wortbildung wird angeschrieben: Alter, Priester, Juden, Heiden, Christen, irren, wachsen. — Lesen im Buche bei Nr. 7.

h) Ableitsilbe ung.

L. Mehrere Wälder zusammen nennt man auch Waldung. — Woher kommt wohl dieses Wort? — Wie nennt man ein Gebäude, das lauter Ställe enthält? Sch. Stallung. L. Wie alle Kleider zusammen? — Kleidung. — Wie alles Wetter, warmes, kaltes, regnerisches, heiteres, zusammen? — Witterung. — Die Menschen, die etwas hoffen, leben in der Hoffnung. Woher kommt dieses Wort? —

Wodurch können Kinder bald Lesen und Schreiben lernen? — Durch Uebung. — Der Schlaf stärkt uns; wozu dient uns also der Schlaf? — Zur Stärkung. — (Sagen die Kinder: zum Stärken, so fordere der Lehrer sie auf, mit einem Worte, welches die Nachsilbe ung hat, zu antworten). Beantwortet auch folgende Fragen mit Wörtern auf ung: Wer gut erzogen ist, der hat eine gute — nun was? Sch. Erziehung. L. Wer gebildet ist, der hat? — Bildung. — Was nimmt der Lehrer mit den Schülern vor, wenn er sie prüft? — Eine Prüfung. — Was geben die Aeltern ihren Kindern, wenn sie dieselben ermahnen? — Eine Ermahnung. —

Nun sollt ihr auch diese Wörter schreiben! (Der Lehrer diktirt: die Waldung 2c. 2c. und fragt zuletzt:) Welche Endsilbe haben alle diese Wörter? — Merkt! Jedes Wort mit dieser Endsilbe bedeutet ein Ding; es sind also Dingwörter, und man kann das Wörtchen „die" davorsetzen.

Zur Uebung im Bilden solcher Wörter schreibt man an: Die Mark, die Hut, krönen, heilen, laden, achten, dämmern, wandern. — Lesen im Buche bei Nr. 8.

i) Nachsilben heit und keit.

L. Ihr sollt jetzt wieder Wörter mit zwei neuen Endsilben kennen lernen. Gebt Acht! Der Gefangene möchte gern frei werden, er sehnt sich nach Freiheit. Wonach sehnt sich der Gefangene? Von welchem Worte kommt „Freiheit" her? Merkt! die Endsilbe heit wird immer mit t geschrieben, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. Die Wörter mit dieser Endsilbe sind Dingwörter. Schreibt das Wort „Freiheit." — Mache, daß du klug wirst! Wornach sollst du streben? (Antworte mit einem Worte auf heit.) Sch. Nach Klugheit. L. Hauptsilbe? Nebensilbe? Schreibt dieses Wort! — Alle Menschen zusammen machen die Menschheit aus. Woher kommt das Wort „Mensch-

heit"? — Was machen alle Christen zusammen aus? — Wer ein Thor ist, der hat die Eigenschaft der Thorheit an sich. Woher kommt dieses Wort? rc. Was für eine Eigenschaft hat ein Narr an sich?

Das Bier ist bitter; es hat also Bitterkeit. Von welchem Worte kommt dieses Wort her? Wie heißt die Hauptsilbe? die erste Nachsilbe? die zweite? — Merkt, daß die Silbe keit, eben so wie heit, mit t geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. — Ein Wort mit dieser Endsilbe ist auch ein Dingwort, ist daher auch in Büchern mit einem großen Anfangsbuchstaben gedruckt und wird auch so geschrieben. — L. Was einem Dinge eigen ist, das heißt man seine Eigenschaft; welche Eigenschaft hat wohl der, welcher eitel ist? — Eitelkeit; — der tapfer ist? — Tapferkeit; — der heiter ist? — Heiterkeit; — der munter ist? — Munterkeit. — Schreibt diese Wörter: Die Eitelkeit, die Tapferkeit, die Heiterkeit, die Munterkeit. — Bildet aus den an der Tafel angeschriebenen Wörtern solche abgeleitete: Thier, Kind, Narr, keck, falsch, eigen, schüchtern — heiter, bitter, bieder. *) — Lesestoff im Buche bei Nr. 9.

k) Nachsilbe ei.

L. Wie heißt der Ort, wo die Brauer das Bier brauen? Brauerei. — Wie der Ort oder die Werkstätte, wo ein Färber sein Geschäft verrichtet? Färberei. — Wie heißt man die Beschäftigung eines Fischers? Fischerei. — Wie heißt man das Geschäft dessen, der bettelt? Bettelei. — Gut! Nun sagt, woher kommt das Wort „Brauerei"? Sch.

---

*) Die Nachsilbe keit kommt nur noch vor nach den Endsilben: bar, ig, lich, haftig, losig; es werden daher auch erst, wenn diese eigenschaftlichen Endsilben kennen gelernt sind, noch mehrere Wörter mit keit gebildet.

Von Brauer. L. Dieses Wort hat schon eine Nachsilbe, nämlich? (er) Welche wurde noch an diese angehängt? (ei) Diese Silbe findet ihr auch bei den Wörtern: Färberei, Fischerei, Bettelei. — Wie heißt von jedem die Hauptsilbe? Wie die erste — wie die zweite Nachsilbe? Wie theilt man diese Wörter nach dem Sprechen ab? Die Wörter auf ei sind auch Dingwörter. Schreibt nun folgende Wörter: die Brauereien, die Schäfereien, die Plaudereien. — Wie vielsilbig sind diese Wörter?

Zur Wortbildung mag angeschrieben werden: Propst, Vogt, Gärtner, prahlen, grübeln, zieren. — Lesestoff im Buche bei Nr. 10.

l) Nachsilben sel und sal

L. Wie nennt man das, was man Andern zum Errathen aufgibt? — Räthsel. — Hauptsilbe? Woher kommt dieses Wort? — Das, was einer Sache anhängt, heißt man Anhängsel. Wie heißt man das, was von einer Sache, z. B. vom Tuche zu einem Rocke übrig bleibt? — Ueberbleibsel. — Welche Endsilbe haben diese Wörter? (sel).

Es gibt nicht viele Wörter mit dieser Nachsilbe; merkt aber, daß sie Dingwörter sind.

L. Etwas, daß Einen labt, nennt man Labsal. Wie wird man das nennen, was Einen betrübt? — Trübsal.— Etwas, das uns drängt? Drangsal. — Das, was gleichsam von ungefähr über einen Menschen kommt oder geschickt wird? — Schicksal. — Welche Endsilbe haben diese Wörter? (sal). Ich will sie auch an die Tafel schreiben. Auch solche Wörter gibt es nicht viele; sie sind alle Dingwörter. Merkt auch, daß diese Silbe, obschon sie lang ausgesprochen wird, kein h hat.

m) Nachsilbe niß.

Wie nennt man einen Ort, wo Gefangene eingesperrt sind? — Gefängniß. — Wie eine Gegend, die wild ist? — Wildniß. — Wie das, was Einen an einem Geschäfte hindert? — Hinderniß. — Wie heißt man das, wenn man sich ärgert? — Aergerniß*). — Was Einen kümmert? — Kümmerniß. — Welche Endsilbe haben alle diese Wörter? Die Wörter mit dieser Endsilbe bedeuten Dinge, und merkt, daß diese Silbe mit ß geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. Jetzt schreibt noch: Die Finsterniß, die Wildniß, das Bildniß, das Bündniß, das Gleichniß, die Kenntniß, das Zeugniß. — Schreibt die Mehrheit von Gleichniß. Merkt aber, daß das ß sich jetzt in ſſ verändert. — Bildet aus den an der Tafel vorgeschriebenen Wörtern selbst solche abgeleitete Wörter: Bild, Bund, gleich, faulen, kennen. — Lesen im Buche bei Nr. 12.

Um die an Hauptwörtern vorkommenden Nachsilben den Kindern recht geläufig zu machen, lasse der Lehrer diese sämmtlichen Silben öfters einzeln an der Wandtafel lesen; dann aber auch zur Wiederholung und Befestigung Wörter bald mit dieser, bald mit jener Nachsilbe schreiben und lesen.

Die Uebung im Satzlesen wird nun an solchen Sätzen fortgesetzt, die eine nähere Bestimmung der Thätigkeit durch Umstände enthalten. Es kommt hier der Umstand des Ortes vor und zwar ausgedrückt durch ein Dingwort mit einem Verhältnißworte, bei Nr. 13. auf die Frage „Wo“? bei Nr.

*) Auf dieser Stufe können nicht alle Bedeutungen der Wörter vollständig zum Bewußtsein gebracht werden.

14. auf die Frage „Wohin"? bei Nr. 15. auf die Frage „Woher"? bei Nr. 16 — 18. auf die Fragen: Woher? Wohin? Wo? neben einander gestellt; bei Nr. 19. ist der Umstand des Ortes durch Umstandswörter ausgedrückt.

Bevor der Lehrer diese Leseübungen vornimmt, mag er erst einige Sätze diktiren und durch Beifügung des Umstandes des Ortes näher bestimmen lassen; z. B. Schreibt! „Die Menschen wohnen" — Leset diesen Satz! Ist der Satz ganz? Erwartet man nicht noch Etwas, wodurch bestimmt wird, wo sie wohnen? Setzt also noch hinzu „in Häusern". Leset nun diesen Satz! Ist er jetzt nicht deutlicher? Wodurch ist er denn deutlicher geworden? Es ist also der Ort angegeben, wo das geschieht, was hier in dem Satze gesagt wurde. Ich will euch noch Etwas diktiren: „Die Kinder werden unterrichtet" — Wo geschieht das gewöhnlich? — Wir wollen das noch zu unserem Satze schreiben, damit er recht deutlich wird, schreibt also: Die Kinder werden in der Schule unterrichtet. — Nun weiter! „Fleißige Kinder gehen gern" — Leset diesen Satz! — Weiß man jetzt schon den Ort, wohin sie gern gehen? — Wir wollen diesen Ort angeben, setzt also dazu „in die Schule." — Schreibt noch einen Satz! „Nach dem Unterrichte kommen die Kinder" — setzt noch bei, woher sie kommen — „aus der Schule". — Der Lehrer läßt nun diese drei durch Angabe des Ortes erweiterten Sätze lesen, fragt beim ersten: „Wo werden die Kinder unterrichtet"? beim zweiten „Wohin gehen fleißige Kinder gern"? beim dritten „Woher kommen Kinder nach dem Unterrichte"? Dann läßt er auch im Buche die einschlägigen Nummern lesen, wobei er ebenfalls die passenden Fragen stellt und darauf mit der ganzen Aussage des Satzes antworten läßt. — Eben so werden auch die Sätze behandelt, wo der Umstand des Ortes durch Umstandswörter ausgedrückt ist.

2) Ableitsilben zur Bildung von Eigenschaftswörtern.

a) Nachsilbe ig.

L. Wie ist eine Birn, die viel Saft hat? — Saftig. — Von welchem Worte ist das Wort „saftig" abgeleitet? Hauptsilbe? Nebensilbe? Abtheilen nach Sprechsilben. Anschreiben der Silbe ig an die Wandtafel mit dem Bemerken, daß diese Silbe an vielen Wörtern vorkommt und immer mit g geschrieben wird. — Die Kinder schreiben erst „Saft" dann „saftig" auf ihre Schiefertafeln. — Wie ist die Birn, von der wir geschrieben haben? — Saftig. — Zeigt „saftig" ein Ding an, oder zeigt es an, wie ein Ding ist? — Ein solches Wort, das sagt, wie ein Ding ist, heißt Eigenschaftswort, und wird mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben und gedruckt. — So noch Folgendes:

Wie ist eine Gegend, die viel Wald hat? viele Berge? viel Sand? (Waldig, bergig, sandig). — Wie ist ein Schüler, der viel Fleiß hat? — Wie derjenige, der gern säumt? Ein Hund, der gern beißt? — Schreibt: Dieser Weg ist steinig. — Was für einen Weg nennt man steinig? — Der viele Steine hat. — Schreibt nun: Dies ist ein steiniger Weg. Welche Nachsilbe mußte zu „steinig" gesetzt werden, damit es zu Weg paßte? — Die Silbe er. — Wie viele Silben hat jetzt das Wort? — Drei Silben. — Diese Frucht ist saftig. — Jetzt: Dies ist eine saftige Frucht. — Welche Silbe mußte an „saftig" gehängt werden, damit es zu „Frucht" paßte? — e —. Schreibt weiter! Dieses Holz ist harzig. Jetzt: Dieß ist ein harziges Holz. — Welche Silbe mußte an „harzig" gehängt werden, damit es zu „Holz" paßte? (es). Wie vielsilbig ist dadurch das Wort geworden? — Dreisilbig. — Solche kleine Silben müssen, wie ihr schon früher gehört habt, oft angehängt werden, damit die Wörter zusammen-

passen. Schreibt noch: Der fleißige Knabe, die säumige Magd, das emsige Mädchen. — Ein geiziger Mann, eine waldige Gegend, ein spitziges Messer. — Angabe der Haupt- und Nebensilben von den hier vorgekommenen Eigenschaftswörtern. — Abtheilen dieser Wörter nach Sprechsilben. — Bilden solcher Wörter aus gegebenen, etwa an der Schultafel vorgeschriebenen Wörtern. Einschlägige Leseübung im Buche bei Nr. 20. der zweiten Uebung.

b) Ableitsilbe lich.

L. Nun sollt ihr wieder eine andere, sehr häufig vorkommende, Nachsilbe kennen lernen. Wie ist die Kuh, weil sie uns Nutzen bringt? — Nützlich. — Wie die Raupe, weil sie uns schadet? -- Schädlich. — Woher kommt „nützlich — schädlich?" — Hauptsilbe? Nebensilbe? Anschreiben dieser Silbe an die Wandtafel mit dem Bemerken, daß diese Silbe immer mit ch geschrieben werde. — Die Kinder schreiben dann: nützen, nützlich; schaden, schädlich; und der Lehrer fährt fort: Die Wörter mit der Endsilbe lich zeigen an, wie Dinge sind, oder sein können; es sind also Eigenschaftswörter. — So noch Folgendes: Wie ist eine Wunde, die schmerzt? — Schmerzlich. — Eine Krankheit, die den Tod bringt? — Tödtlich. — Wie ist das, was man leicht bewegen, fassen, begreifen, glauben kann? (Beweglich, faßlich, begreiflich, glaublich). Welche Sachen nennt man zerbrechlich? — Die man leicht zerbrechen kann. — Wie nennt man ein Ding, das zu etwas taugt? (Tauglich,) das Schrecken macht? (Schrecklich). Wie ein Betragen, das dem Betragen eines Bruders ähnlich ist? (Brüderlich). Wie ist eine Gesinnung, die der eines Vaters ähnlich ist? (Väterlich). Wie ist das, was dem Weißen ähnlich ist? (Weißlich). Wie ist Papier, das nur ein wenig blau ist? (Bläulich). Wie ist ein Ding, das etwas roth ist? (Röthlich). Wie ist der, welcher lebt

wie ein Christ? (Christlich). Was für eine Nachricht ist die, die man aus dem Munde eines Andern erhält? (Eine mündliche Nachricht). Wenn man sie aber geschrieben, also durch die Schrift erhält? (Eine schriftliche ꝛc.) Wie nennt man die Gebote, die Gott gegeben hat? (Göttliche Gebote). Wie nennt man ein Schloß, das dem Könige gehört? (Ein königl. Schloß).

Nun wird diktirt: Die väterliche Sorge, die mütterliche Liebe, das kindliche Herz. — Ein königlicher Befehl, eine ernstliche Ermahnung, ein nützliches Buch. — Wortbildung zur Zwischenbeschäftigung. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 21.

c) Ableitsilbe icht.

L. Wie nennt man Haar, das wie Wolle also der Wolle ähnlich ist? (Wollicht). Wie eine Frucht, die den Steinen ähnliche Körper enthält? (Steinicht). Wie eine Rübe, deren Fleisch dem Holze ähnlich ist? (Holzicht). Eine Birn, deren Fleisch dem Mehle ähnlich ist? (Mehlicht). — Wie Wasser, welches einen dem Salze ähnlichen Geschmack hat? (Salzicht). Wie Wasser, das wie Kupfer aussieht? (Kupfericht). Woher kommt das Wort „steinicht"? ꝛc ꝛc. Die übrige Behandlung wie bei den Nachsilben: ig und lich. — Diktirt wird: Der kahnichte Wein, die salzichte Speise, das kupferichte Wasser; — ein holzichter Rettig, eine steinichte Birn, ein wollichtes Haar. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 22.

d) Ableitsilbe isch.

L. Wie ist ein Mensch, der gern zankt — spottet — murrt? (Zänkisch, spöttisch, mürrisch). — Wie ist ein Mensch, der sich so benimmt, wie ein Bauer? wie ein Weib? wie ein Bube? wie ein Thier? (Bäuerisch, weibisch, bübisch, thierisch). — Wie ist das, was von der

Erde stammt, oder zu ihr gehört? (Irdisch). Was vom Himmel kommt, oder ihm angehört? (Himmlisch). — Wie nennt man den Hopfen, der in Böhmen wächst? Bier, das in Bayern gebraut wird? (Böhmischer Hopfen — bayerisches Bier). — Welche Endsilben haben alle diese Wörter? So weiter die bekannten Fragen, Belehrungen und Uebungen. — Schulbuch bei Nr. 23.

e) Nachsilbe bar.

L. Wir wollen nun wieder eine neue Nachsilbe, welche sehr oft an Eigenschaftswörtern vorkommt, kennen lernen, und werden dann bald mit den sämmtlichen Nachsilben zu Ende sein. — Was man essen kann, heißt man eßbar. Wie ist Wasser, das man trinken kann? Wie ist Feuer, weil man es sehen kann? Wie ist das, was man hören, lesen, fühlen, theilen kann? Wie ist Blei, weil es sich schmelzen läßt? Wie ist ein Fluß, der mit Schiffen befahren wird? Wie ein Baum, der viele Früchte trägt? Wie ein Gewitter, das Furcht erregt? Wie ein Mensch, der Andern gern dankt? Wie ist eine Handlung, die Strafe verdient? Wie das, was geachtet werden soll?

Schreiben dieser Wörter, Fragen und Uebungen, wie schon bekannt. — Schulbuch bei Nr. 24.

f) Nachsilbe sam.

L. Wie ist Blei, weil man es biegen kann? (Biegsam). Ein Pferd, das sich lenken läßt? Wie das, was man Jemand rathen kann? Wie ist ein Kind, das gern folgt? gehorcht? — Wie ist eine Arbeit, die mit Mühe verbunden ist? Wie ist ein Mensch, der Furcht hat, sich leicht fürchtet? Wie ein Mensch, der zum Sparen, zum Frieden geneigt ist? — Die weitere Behandlung ist bekannt. Stoff zum Lesen und Abschreiben im Schulbuch bei Nr. 25.

g) Nachsilbe haft.

L. Wie ist eine Sache, z. B. eine Schrift, die viele Fehler hat? (Fehlerhaft). — Wie ist eine Sache, die viele Mängel hat? Wie ist ein Mensch, der Tugend besitzt? Der Laster an sich hat? Der gern lügt? Wie ist eine Krankheit, die Schmerzen macht? Eine Speise, die Nahrung gibt? Ein Betragen, das Tadel verdient? Eine Arbeit, die der eines Meisters ähnlich ist? — Diktandoschreiben solcher Wörter, Fragen und Uebungen, wie bei den früheren Wörtern mit Ableitsilben. — Schulbuch bei Nr. 26.

h) Nachsilbe los.

L. Wie ist ein Mensch, der sich nicht schämt, also keine Scham hat? Der ohne Brod — ohne Nahrung ist? Der keine Rettung findet? Wer ist hoffnungslos? Wenn nennt man einen Menschen sprachlos? ꝛc. ꝛc. Stoff zum Diktiren, Lesen und Abschreiben liefert das Schulbuch bei Nr. 27.

i) Nachsilben en — ern.

L. Wie ist ein Löffel, der von Holz gemacht ist? (Hölzern). Eine Schüssel von Zinn? Eine Federbüchse von Blech? Ein Kleid von Seide? von Tuch? von Wolle? Ein Handschuh von Leder? Ein Haus von Steinen? Ein Ring von Gold? Garn aus Flachs?

Fragen und Uebungen, wie früher. — Schulbuch bei Nr. 28.

k) Nachsilbe end.

L. Ein Baum, der blüht, ist blühend, ist ein blühender Baum. Von welchem Worte kommt „blühend“ her? Hauptsilbe? Nachsilbe? — Die Sterne glänzen, wie sind sie also? (Glänzend). — Die Rose welkt. Wie ist sie also? Welche Nachsilbe haben diese Wörter? Merkt, daß diese

Nachsilbe immer mit d geschrieben wird. Von welchen Wörtern kommen: glänzend, welkend — her? Diese Wörter zeigen ein Thun an, es sind also Thätigkeitswörter. Die daraus gebildeten Wörter „welkend, glänzend" zeigen an, wie die Dinge sind, es sind also Eigenschaftswörter.

Um die an den Eigenschaftswörtern vorkommenden Nachsilben den Kindern recht einzuprägen, verfahre man auch hier, wie bei den Nachsilben an Hauptwörtern schon gezeigt wurde.

Zur fortgesetzten Uebung im Satzlesen kommen hier einfache Sätze vor, erweitert durch den Umstand der Zeit*).

Der Lehrer diktirt: „Die Bäume blühen". — Ist hier angegeben, wann sie blühen? — Würde unser Satz nicht vollständiger sein, wenn auch die Zeit angegeben wäre, wann sie blühen? — Gut, das wollen wir noch beisetzen, wann blühen sie denn? Sch. Im Frühlinge. L. Schreibt das noch zu diesem Satze! — Schreibt nun einen andern Satz! „Der kranke Karl konnte nicht in die Schule". — Weiß man jetzt, wie lange er nicht in die Schule konnte? Wir wollen diesen Satz also noch deutlicher machen und daher auch die Zeit angeben, wie lange er nicht zur Schule konnte; schreibt also: Karl konnte acht Tage lang nicht in die Schule.

Noch mehr solche Schreibübungen, dann Lesen aus dem Buche. Stoff zu beiden Uebungen findet sich im Schulbuche von Nr. 30 — 33. Die Fragen: Wann? Wie lange? Bis wann? werden sowohl bei den Sätzen gestellt,

---

*) Hier mögen auch die durch eigenschaftliche Beifügungen erweiterten Sätze der ersten Uebung dieser Stufe unter Nr. 16. wiederholt werden.

wo der Umstand der Zeit durch Hauptwörter mit Verhältnißwörtern ausgedrückt ist, als auch bei denen, wo dieß durch Umstandswörter (Nr. 33) geschieht.

3) Ableitsilben zur Bildung von Zeitwörtern.

a) Nachsilbe en (n, ern).

L. Wir wollen fortfahren im Bilden neuer Wörter, für jetzt aber (sich zur 2. Abtheilung der Schüler wendend) keine Ding= und Eigenschaftswörter, sondern eine andere Art Wörter. Gebt schön Acht! Statt Gras abschneiden sagt man gewöhnlich: grasen. Von welchem Worte kommt dieses her? Wie ist es daraus gebildet? Was wird aus dem kurzen s im Stammworte „Gras", wenn man die Silbe en anhängt? (Ein langes ſ). — Das Stammwort „Gras" bedeutet ein Ding, was für ein Wort ist es also? (Ein Dingwort). Bedeutet das daraus gebildete Wort „grasen" auch ein Ding? oder zeigt es an, daß man mit dem Dinge Gras etwas thut oder thun soll? Grasen zeigt also ein Thun an; es ist daher ein Thätigkeitswort. Alles, was man thut, geschieht zu einer gewissen Zeit, deshalb nennt man die Thätigkeitswörter auch Zeitwörter. Solche Zeitwörter wollen wir noch mehrere bilden und schreiben. — Wie kann man mit einem Worte sagen: Salz an Speisen thun? (Salzen). Eine Bahn machen? Fische fangen? Das Bett machen? Mit der Peitsche schlagen? Jemand Trost geben? (Bahnen, fischen, betten, peitschen, trösten). Reif werden? Faul werden? (Reifen, faulen). Die Glocken geben einen Laut von sich? (Sie lauten). Machen, daß die Glocken einen Laut von sich geben? (Läuten). Scharf machen? Glatt machen? (Schärfen, glätten). Bei jedem dieser Wörter die schon bekannten Fragen. — Um auch die hieher gehörigen Silben ern und eln statt eren und elen zur Uebung zu bringen, fragt der Lehrer weiter: Wie kann man mit einem Worte

agen: Mit dem Hammer klopfen? (Hämmern). Mit einem Nagel befestigen? (Nageln). Mit dem Hobel arbeiten? (Hobeln). Ein Opfer bringen? (Opfern).

b) Nachsilben eln und ern.

L. Statt kleine Knoten machen, kann man mit einem Worte sagen: „knöteln.“ Von welchem Worte kommt dieses her? ꝛc. ꝛc. Eben so: Kleine Falten machen? (Fälteln). Etwas mit einem kleinen Rand versehen? (Rändeln). Ein wenig lachen? — husten? — Immer ein wenig krank sein? Wenn ganz kleine Tropfen einzeln aus den Wolken fallen? (Lächeln, hüsteln, kränkeln, tröpfeln). Statt Rauch machen, sagt man kürzer: „räuchern.“ Neigung zum Schlafen haben? Schläfern. — Alle diese Wörter zeigen ein Thun an, sind also Zeitwörter.

c) Nachsilben igen.

L. Statt mit Steinen todt werfen, sagt man „steinigen.“ Woher kommt dieses Wort? Welche Silben wurden an „Stein“ angehängt? (igen). Es wurden also zwei Nachsilben beigesetzt. Wir wollen noch einige solche Zeitwörter aufsuchen und schreiben. Ans Kreuz fest nageln? (Kreuzigen). Einen Angst machen? (Aengstigen). Jemand Pein machen? (Peinigen). Den Befehl über Soldaten führen? (Befehligen). Einen in scharfe Zucht nehmen? (Züchtigen). Rein machen? Satt machen? Sich mäßig halten? Sünde thun? (Reinigen, sättigen, zeitigen, endigen, mäßigen, sündigen). Alle diese Wörter zeigen ein Thun an; es sind also Zeitwörter. — Die weitere Behandlung ist bekannt und Stoff zu Schreib- und Leseübungen enthält das Schulbuch bei Nr. 34 u. 35.

Wörter mit mehreren Nachsilben.

Die erst geschriebenen Wörter hatten zwei Nachsilben. Dergleichen Wörter haben wir wohl schon zuweilen gehabt; es gibt aber deren noch viele, besonders haben die Wörter mit den Nachsilben heit und keit vor diesen Silben noch eine oft zwei Nebensilben, so daß sie drei- auch viersilbig sind. Ihr sollt euch nun auch im Schreiben und Lesen so großer Wörter üben, was ganz leicht gehen wird, da ihr diese Nachsilben alle schon einzeln kennen gelernt habet. Schreibt also: Die Dunkelheit, die Fruchtbarkeit, die Schamhaftigkeit. — Bei jedem Worte wird gefragt, wie die Hauptsilbe heiße, wie viele Nebensilben, wie die erste, zweite, dritte Nebensilbe heiße, ꝛc. ꝛc. Uebungsstoff liefert das Schulbuch bei Nr. 36 u. 37.

Das Satzlesen wird hier fortgesetzt an einfachen Sätzen, erweitert durch den Umstand der Weise.

Die Behandlung ist dieselbe wie bei den vorausgegangenen Umständen. Der Lehrer diktirt z. B. „Ein gutes Kind gehorcht“ — läßt diesen Satz lesen und fragt: Weiß man jetzt schon, wie oder auf welche Weise das Kind gehorcht? — Wenn man aber redet oder schreibt, muß man sich ganz deutlich ausdrücken, und wir wollen daher auch beisetzen, wie es gehorcht, schreibt also dazu „mit Freuden“ — Schreibt jetzt: „Ein gutes Kind gehorcht freudig.“ — Ist in diesem Satze etwas anderes vom Kinde ausgesagt, als im ersten Satze?

Das Schulbuch liefert Stoff zum Schreiben und Lesen solcher Sätze, und zwar bei Nr. 38 u. 40. ist der Umstand der Weise durch Hauptwörter mit Verhältnißwörtern, bei Nr. 39. durch entsprechende Umstandswörter angegeben; bei Nr 41 u. 42. ist das Eigenschaftswort durch ein Umstandswort näher bestimmt. Bei Nr. 43. sind Sätze neben

einander gestellt, wo ein und dasselbe Wort einmal als Eigenschaftswort, das anderemal als Umstandswort steht; z. B. der fleißige Knabe lernt. Der Knabe lernt fleißig. Beim ersten Satze wird gefragt: Was für ein Knabe lernt? Wie ist der Knabe, der lernt? Zu welchem Worte gehört also das Wort „fleißig" hin? Im zweiten Satze steht dasselbe Wort, zeigt es hier auch an, wie der Knabe ist, oder zeigt es an, wie er lernt? — Gehört es also zu dem Worte „Knabe," oder zum Worte „lernt"? Auf ähnliche Weise werden passende Fragen bei einzelnen Sätzen gestellt, damit die Kinder mit dem Inhalte derselben bekannt werden.

Die Nr. 44 u. 45. enthalten Sätze, wo die umständliche Bestimmung der Weise auf verschiedene Art ausgedrückt ist.

II. Vorsilben.

L. Bisher haben wir Wörter geschrieben und gelesen, welche durch Anhängen von Nachsilben gebildet wurden; nun sollt ihr aber auch Wörter mit solchen Silben, die vorn angesetzt werden, also mit Vorsilben kennen lernen.

1) Vorsilbe ge.

L. Wenn mehrere Büsche beisammenstehen, was bilden sie zusammen? (Ein Gebüsch). Aus welchem Worte ist dieses Wort gebildet? (Aus Busch). Was wurde aus dem Grundlaute u? Welche Silbe wurde vorgesetzt? (ge) Schreibt erst „Busch" dann „Gebüsch." — Mehrere Sträuche bilden? (Ein Gesträuch). Was machen mehrere zusammenhängende Berge aus? (Ein Gebirg). Viele Wolken zusammen? Sämmtliche Adern im Körper? Das sämmtliche Blut? (Gewölk, Geäder, Geblüt). Wie wird ein wiederholtes anhaltendes Plaudern — Bellen — Heulen genannt? (Geplauder, Ge-

belle, Geheule). — Wie ist ein Wetter, das lind ist? (Gelind). Ein Diener, der treu ist? Ein Messer, das man hat schleifen lassen? (Getreu, geschliffen). Welche Silbe haben alle diese Wörter vor der Hauptsilbe? (ge). Weil diese Silbe vor der Hauptsilbe steht, so heißt sie Vorsilbe. Solche Vorsilben gibt es mehrere, die ihr auch kennen lernen sollet.

Auch hier kommen dieselben Fragen und Uebungen vor, wie bei den Nachsilben. — Stoff zu Lese- und Schreibübungen enthält das Buch bei Nr. 45.

2) Vorsilbe be.

L. Wenn ein Schmied einem Pferde Eisen auf die Füße schlägt, wie heißt man dieses Geschäft oder dieses Thun? (Beschlagen). Aus welchem Worte ist dieses abgeleitet? (Aus schlagen). — Wenn die Gärtner an den Bäumen die Wasserschossen wegschneiden, so sagt man, sie beschneiden die Bäume. Woher kommt das Wort „beschneiden"? — Wenn man auf den Kopf einen Hut, oder eine Kappe setzt, was ist dem Kopfe geschehen? (Er wurde bedeckt). Woher kommt das Wort „bedecken"? — Wenn man ein Klavier mit Saiten beziehen läßt, so heißt man das besaiten; woher kommt dieses Wort? — Wie heißt man das Geschäft, wenn man ein Gartenbeet voll Pflanzen setzt? (Bepflanzen). — Die Behandlung solcher abgeleiteter Wörter ist den früheren gleich. Diktirt mag werden: schwer, beschweren, fest, befestigen, Befestigung ꝛc. Weiteren Uebungsstoff findet man im Schulbuche bei Nr. 46.

3) Vorsilbe er.

L. Statt „krank werden" kann man sagen: „erkranken." Statt „blind werden"? (Erblinden). Statt „frisch machen"? (Erfrischen). Statt: „Etwas in die

Höhe heben"? (Erheben). In die Höhe richten? (errichten). — Weiteren Uebungsstoff im Buche bei Nr. 47.

4) Vorsilbe ver.

L. Nun eine andere Vorsilbe, die an vielen Wörtern ist. Gebt Acht! Ein Spiegelrahmen, oder sonst Etwas mit Gold überziehen, heißt man: „vergolden." Woher kommt dieses Wort? Hauptsilbe? Nachsilbe? Vorsilbe? Sprechsilben? Niederschreiben dieses Wortes. Eben so bei folgenden so abgeleiteten Wörtern. — . Sich durch Kleider unkenntlich machen, heißt? (Verkleiden). Jemand den Abschied geben? (Verabschieden). — Jemand das Leben bitter machen? (Verbittern). Durch Hunger das Leben verlieren? (Verhungern). Etwas falsch machen z. B. unter Milch Wasser thun? (Verfälschen). Wenn das Blühen einer Blume zu Ende geht? (Verblühen). Wenn Jemand zu lange schläft, so daß er zu spät aufsteht, was hat der gethan? (Verschlafen). Wenn die Köchin zu viel Salz an die Speisen thut, wie heißt man das? (Versalzen). Wenn ein Gärtner einen Baum an eine andere Stelle setzt, wie heißt man dieses Thun? (Versetzen). Welche Vorsilbe haben alle diese Wörter? Merkt, daß diese Silbe immer mit v geschrieben und gedruckt wird. — Solche Wörter mit ver findet man auch im Schulbuche bei Nr. 48. und zwar nicht bloß Zeitwörter, sondern auch Ding= und Eigenschaftswörter, die ebenfalls zum Diktiren benützt werden können.

5) Vorsilbe zer.

L. Was geschieht mit Salz, wenn es feucht wird? Sch. Es zergeht. L. Besser: zerfließt. — Woher kommt das Wort „zerfließen" 2c. Was geschieht gewöhnlich mit einem Glase, wenn es auf den Boden fällt? (Zerbricht). Was kann mit einem kalten Glase geschehen, wenn man heißes Wasser hineingießt? (Zerspringen). Was geschieht mit Kleidern, z. B. Schuhen, die man lange trägt? (Zer=

reißen). — Die Behandlung dieser abgeleiteten Wörter, wie bei den früheren. — Uebungsstoff im Buche bei Nr. 49.

6) Vorsilbe ent.

L. Wenn man sich durch zu vieles Arbeiten um seine Kräfte bringt, wie nennt man das? (Entkräften). Wenn der Wind dem Baume seine Blätter nimmt, was thut er ihm? (Entblättern). Wenn den Soldaten ihre Waffen genommen werden, wie heißt man ein solches Thun? (Entwaffnen). Wenn man seine Kleider auszieht — ablegt, — wie heißt man dieses Thun? (Entkleiden). Wenn man von einem Orte die Flucht nimmt? (Entfliehen). Wie heißt man das, wenn man anfängt zu schlafen? (Entschlafen). Was heißt, es entspinnt sich ein Streit? (Es fängt ein Streit an). Uebungsstoff im Schulbuche bei Nr. 50.

7) Vorsilbe miß.

L. Von Leuten, die ihr Geld nicht recht gebrauchen, sagt man, sie mißbrauchen es. Wie kann man sagen, statt: Du hast meinen Rath nicht recht, oder falsch verstanden? (Mißverstanden). Mein Unternehmen ist mir nicht geglückt? (Mißglückt). — Wie nennt man ein Jahr, wo die Feldfrüchte nicht gut gedeihen? (Mißjahr). Wie eine schlechte Behandlung? (Mißhandlung). Wie ein böses Geschick? (Mißgeschick). Das Gegentheil von Gunst? Muth? Trauen? (Mißgunst, Mißmuth, Mißtrauen). Welche Vorsilbe haben die Wörter: mißbrauchen, mißverstehen, Mißgunst, Mißmuth rc.? Merkt, daß diese Silbe immer mit ß geschrieben wird. Die übrige Behandlung ist bekannt und das Schulbuch liefert Uebungsstoff bei Nr. 51.

8) Vorsilbe un.

L. Welches Wort drückt das Gegentheil aus von Dank? Geduld? Gehorsam? (Undank, Ungeduld, Ungehorsam). Diese Vorsilbe bedeutet also soviel, als nicht.

Bei den Wörtern: Ungeduld, Ungehorsam ist nebst der Vorsilbe un noch eine Vorsilbe, wie heißt diese? (ge). Es gibt also auch Wörter mit mehr, als einer Vorsilbe. — Andere einschlägige Wörter enthält das Buch bei Nr. 52.

9) Vorsilbe ur.

L. Das erste anfängliche Gebirg heißt man: Urgebirg. Durch welche Silbe wird hier angedeutet, daß das Gebirg ein erstes war? (ur). Wie heißt die alterälteste Geschichte? (Urgeschichte). Die älteste Zeit? (Urzeit). Der Vater des Großvaters? (Urgroßvater). — Uebungsstoff im Buche bei Nr. 53.

10) Vorsilbe erz.

L. Einen obersten Bischof nennt man: „Erzbischof.“ Durch welche Silbe wird hier angezeigt, daß es ein oberster Bischof gemeint sei? (Erz). Diese Vorsilbe findet man auch noch an anderen Wörtern; z. B. das Gebiet eines Bischofes heißt Bisthum, wie das eines Erzbischofes? Ein oberster Herzog heißt? (Erzherzog). Sein Gebiet? (Erzherzogthum). Der Stammvater eines ganzen Volkes heißt? Erzvater. — Schulbuch bei Nr. 54.

Die Uebung im Satzlesen wird hier an solchen einfachen Sätzen fortgesetzt, die durch Umstände des Grundes erweitert sind, und zwar bei Nr. 55 u 56. Sätze mit dem Sachgrunde, bei Nr. 57 mit dem Beweggrunde, bei Nr. 58. mit dem Erkenntnißgrunde und bei Nr. 59. Sätze mit Angabe des Stoffes.

Die Behandlung ist wie bei den andern durch Angabe von Umständen erweiterten Sätzen. Es werden hier die Fragen gestellt: Warum? Weßhalb? Weßwegen? Wodurch? Womit? Woraus? Wodurch bewirkt? Aus welcher Ursache? Aus welchem Grunde? Aus welchem Stoffe? &c.

Der Lehrer wird auch hier, bevor er die Sätze im Buche lesen läßt, wieder einige Sätze mit Angabe des Grundes oder der Ursache 2c. bilden lassen; z. B. er diktirt: „Manches Kind kann keine guten Fortschritte machen." Leset diesen Satz! — Weiß man jetzt auch schon die Ursache, warum es keine guten Fortschritte machen kann? Ihr wißt schon, daß man sich immer recht deutlich ausdrücken muß; wir wollen daher auch die Ursache beisetzen, schreibt also: Manches Kind kann wegen seiner Trägheit keine guten Fortschritte machen. — Welches ist hier die Ursache, weßhalb es keine guten Fortschritte machen kann u. s. w.

Dritte Uebung.

Erwachsen mehrsilbiger Wörter durch Zusammensetzung und Ableitung zugleich.

Zu den zusammengesetzten Wörtern könnte man schon die mit den oben angehängten Vorsilben gebildeten Wörter rechnen, besonders die mit ur, miß und erz. Da aber diese Silben nicht mehr als für sich bestehende Wörter, sondern immer nur als Vorsilben vorkommen, so zählen wir auch die damit gebildeten Wörter zu den abgeleiteten, und rechnen zu den zusammengesetzten Wörtern nur solche, die aus einzelnen, für sich bestehenden Wörtern zusammengesetzt worden sind, und zwar:

1) Zusammengesetzte Wörter, wo das Bestimmungswort ein Vor- oder Nebenwort ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Nebst den Vorsilben gibt es noch 19 kleine Wörter, die man, wie die Vorsilben, an Wörter setzt, um so neue Wörter zu bilden. Diese Wörtchen will ich an die Tafel schreiben, damit ihr sie eine Zeit lang vor Augen habet und so besser merket. (Er schreibt auf die Tafel: ab,

an, auf, aus, bei, da, (dar), durch, ein, her, hin, hinter, mit, nach, über, um, unter, vor, weg, zu). Nachdem dieses geschehen, fährt er fort: Jetzt will ich auch einige, mit solchen Wörtchen zusammengesetzte Wörter diktiren. Schreibt: „nehmen" und nun „abnehmen" (als kurze Erklärung fügt er bei: z. B. den Hut abnehmen), annehmen (z. B. ein Geschenk), aufnehmen (z. B. Geld), ausnehmen (z. B. ein Vogelnest), einnehmen (z. B. Arznei, Geld), hernehmen (z. B. ich weiß nicht, wo ich Geld hernehmen soll), hinnehmen (z. B. etwas Dargebotenes), mitnehmen (z. B. Kinder in einen Garten), nachnehmen (z. B. Wasser auf manche Arzneien), übernehmen (z. B. eine Arbeit), unternehmen (z. B. einen Bau), vornehmen (z. B. sich zu bessern), wegnehmen (z. B. Spielsachen in der Schule), zunehmen (z. B. an Verstand und Tugend).

L. Welches Wort kommt bei allen diesen Wörtern vor? Sch. Nehmen. L. Man sagt auch, allen diesen Wörtern liegt das Wort „nehmen" zu Grunde — es ist das Grundwort derselben. An dieses Grundwort sind aber vorn verschiedene Wörtchen angehängt, wodurch bestimmt wird, was für ein Nehmen gemeint sei; — abnehmen ist gewiß etwas Anderes, als zunehmen. Die vorgesetzten Wörter bestimmen also das Grundwort genauer, und heißen daher auch Bestimmungswörter, und solche Wörter, die aus zwei oder noch mehr Wörtern zusammengesetzt sind, heißen eben deshalb auch zusammengesetzte Wörter. *)

Aus obigen zusammengesetzten Wörtern werden wieder andere gebildet. Schreibt z. B. die Abnahme, Zunahme, Aufnahme, Annahme, Einnahme, Ausnahme, Uebernahme — abgenommene Arbeit, aufgenommene Gäste, angenommene Geschenke, mitgenommene Begleiter, weggenommene Spie-

*) Diese Belehrungen sind mehr für die 2te Abtheilung der Schüler.

lereien, vorgenommene Geschäfte, angenommene Kinder, übernommene Arbeiten, unternommener Krieg. — Uebungsstoff enthält auch das Schulbuch bei der dritten Uebung von Nr. 1 — 18.

Dabei frage der Lehrer nach der Bedeutung dieser Wörter, oder er bringe sie den Kindern nahe, indem er diese Wörter in kurzen Sätzen anwendet. Ein Hauptaugenmerk sei auf das richtige Abtheilen gerichtet. Die Kinder ziehen gar gern den Endkonsonanten des Bestimmungswortes zum Grundwort, wenn dieses mit einem Vokal anfängt. Es ist bei der Auswahl der Wörter im Buche auf solche Fälle besondere Rücksicht genommen.

Damit die Kinder den Ton richtig auf das Bestimmungswort legen, spreche der Lehrer beim Diktiren dieses mit besonderem Nachdrucke, damit sich die Kinder auch daran gewöhnen und auch beim Lesen beobachten.

2) Zusammengesetzte Dingwörter, deren Bestimmungswort auch ein Ding- (Haupt-) Wort ist.

Damit das Verständniß der zusammengesetzten Wörter immer mehr gefördert werde, suche der Lehrer die Begriffe vom Bestimmungs- und Grundwort bei diesen Wörtern immer mehr zu verdeutlichen. Er nehme daher, theils als Wiederholung, theils als Fortsetzung, nachstehende Uebung vor:

L. Wenn der Knecht zum Vater sagt: „Das Schloß an der Thür muß gemacht werden," weiß jetzt der Vater, an welcher Thür das Schloß gemacht werden soll? — Wenn aber der Knecht sagt: „Das Schloß an der Kammerthür" — weiß es jetzt der Vater? — Wie hätte aber der Knecht sagen müssen, wenn es das Schloß an der Thür zum Stall — zum Zimmer — zum Boden — zum Keller — zum Garten gewesen wäre? — Nun schreibt: Hausthür, Zimmerthür, Kammerthür, Küchenthür, Kellerthür, Bodenthür, Hofthür, Gartenthür.

Nachdem diese Wörter geschrieben und gelesen sind, fragt der Lehrer: Welches Wort liegt allen diesen Wörtern zu Grunde? (Welches Wort kommt bei jedem dieser Wörter vor?) Was zeigt aber das vor dem Worte „Thür" stehende Wort an? Sch. Was für eine Thür gemeint sei. L. Die Wörter: Haus, Zimmer, Kammer 2c. bestimmen die Thür genauer, es sind also hier Bestimmungswörter.

Man lasse noch mehrere solche zusammengesetzte Wörter bilden, dann dieselben in ihre einfachen auflösen und angeben, welches das Grund- und welches das Bestimmungswort sei, und halte auf richtige Betonung; z. B. Wir wollen mit dem Worte „Rock" andere Wörter zusammensetzen. Wasfür ein Rock ist der, der im Sommer getragen werden soll? (Sommerrock). Der im Winter getragen werden soll? (Winterrock). Der nur im Hause getragen wird?) (Hausrock). Der aus Tuch gemacht ist? (Tuchrock). Der mit Pelz gefüttert ist? (Pelzrock). Der zur Arbeit bestimmt ist? (Arbeitsrock)

Lesen dieser Wörter aus dem Buche bei Nr. 19.

L. Schreibt! Gartengras — jetzt Grasgarten. — Aus welchen zwei Wörtern ist das erste zusammengesetzt? — Das zweite? — Also wieder aus denselben Wörtern, wie das erste; da bedeutet also auch wohl jedes dieser beiden Wörter dasselbe Ding? — Was für ein Ding bedeutet das erste Wort? Bedeutet es ein Gras, oder einen Garten? Aber was für ein Gras? Deshalb steht auch das Wort „Garten" voraus, es ist das Bestimmungswort. Was für ein Ding bedeutet das zweite Wort, ein Gras? oder einen Garten? Aber was für einen Garten? Etwa einen Blumengarten? Deshalb steht auch hier das Wort „Gras" voraus. Ihr seht also, daß es gar nicht einerlei ist, welches von zwei einfachen Wörtern man zum Grund-, oder zum Bestimmungsworte macht. Jetzt sollt ihr noch einige solche zusammengesetzte Wörter

bilden. Wie heißt ein Garten, der bloß für Blumen bestimmt ist? Wie Blumen, die in einem Garten gezogen sind? Wie heißt eine Schule für Knaben? Wie Knaben, die in die Schule gehen?

Man läßt nun auch die Wörter im Buche bei Nr. 20. schreiben und lesen, und von jedem die Bedeutung angeben. Dann können auch die Wörter bei Nr. 21. diktirt und gelesen werden. Hier ist vorzüglich auf richtiges Abtheilen zu sehen, so wie auch darauf, daß kein Buchstabe ausgelassen werde, was leicht geschieht, wenn das Bestimmungswort mit demselben Buchstaben endet, mit welchem das Grundwort anfängt; z. B. Gaststube.

3) Zusammengesetzte Dingwörter, deren Bestimmungswörter Bei=, oder Zahlwörter sind.

L. Wie heißt man die Vögel, die eine rothe Kehle haben? (Rothkehlchen). Aus welchen Wörtern ist dieses Wort zusammengesetzt? Welches ist das Bestimmungswort? (Sich an die Oberabtheilung wendend). Was für ein Wort ist „roth“? (Eigenschaftswort). Wie heißt das Grundwort? Was für ein Wort ist es? (Hauptwort). Das ganze Wort? (Ein Hauptwort). Schreibt dieses Wort! — Wie heißt eine holzartige Wurzel, die süß schmeckt? (Süßholz). Wie heißt eine Spechtart, die grün ist? (Grünspecht). Wie heißt man eine Figur, die vier Ecke hat? (Viereck). Die viele Ecke hat? (Ein Vieleck). — Stoff zum Schreiben und Lesen hat das Schulbuch bei Nr. 22.

4) Zusammengesetzte Hauptwörter, deren Bestimmungswörter Zeitwörter sind.

L. Wie wird der Bär genannt, weil er gern brummt? (Brummbär). Aus welchen Wörtern ist dieses Wort zusammengesetzt? (An die größern Schüler sich wendend): Was für ein Wort ist das Bestimmungswort? (Ein Zeit=

wort). Das Grundwort? (Ein Hauptwort). Das ganze Wort also? (Ein Haupt= oder Dingwort.) Schreibt dieses zusammengesetzte Wort! — Wie heißt man einen Vogel, der singt? Eine Uhr, die schlägt? Ein Glas, das zum Trinken gebraucht wird? Ein Pferd, das zum Reiten dient? Ein Haus, worin gebraut wird? Eine Mühle, die zum Mahlen — Schleifen — Sägen dient? — Machet selbst solche zusammengesetzte Wörter aus folgenden: Tanzen und Bär, Schreiben und Feder, Eilen und Wagen, Schmelzen und Ofen. — Uebungsstoff enthält das Schulbuch bei Nr. 23.

5) Zusammengesetzte Beiwörter, oder Zeitwörter in der Beiwortweise.

L. Wie ist eine Gegend, die arm an Holz ist? (Holzarm). Woraus ist dieses Wort zusammengesetzt? Grundwort? Bestimmungswort? Was für ein Wort ist das Bestimmungswort? Was für ein Wort ist das Grundwort? Da das Grundwort kein Ding bedeutet, kann also das ganze Wort ein Dingwort sein? Das Grundwort hier zeigt an, wie ein Ding ist, es ist also ein Eigenschaftswort; das zusammengesetzte Wort zeigt auch an, wie ein Ding ist, nämlich hier die Gegend, was für ein Wort ist es also auch? (Eigenschaftswort). Wie nennt man ein Ding, das hart, wie Stein ist? (Steinhart). Wie eine Birn, die süß wie Honig ist? (Honigsüß). Wie Etwas, das weiß, wie Schnee ist? Blau, wie der Himmel? Glatt, wie ein Spiegel? Was geformt ist, wie eine Kugel? (Kugelförmig). Wie ein Kind, das begierig ist zu lernen? Wie ist eine Farbe, die aus braun und roth gemischt ist? Wie eine blaue Farbe, die hell — dunkel ist? (Hellblau, dunkelblau). — Ein Berg, der Feuer speit? (Ein feuerspeiender Berg.) — Weiteren Uebungsstoff im Buche bei Nr. 25.

6) Mehrfach zusammengesetzte Wörter.

L. Wie nennt man ein Kleid, das für den Sonntag bestimmt ist? (Sonntagskleid). Wie heißt das Grundwort in diesem zusammengesetzten Worte? (Kleid). Das Bestimmungswort? (Sonntags). Aus welchen Wörtern ist „Sonntag" zusammengesetzt? (Aus Sonn- und Tag). Hier ist also das Bestimmungswort schon ein zusammengesetztes Wort; aus wie vielen Wörtern ist das ganze Wort „Sonntagskleid" zusammengesetzt? (Aus drei Wörtern). Wie heißt ein Bergwerk, worin Kupfer gewonnen wird? (Kupferbergwerk). Grundwort? (Bergwerk). Aus wie viel Wörtern zusammengesetzt? (Zwei — Berg und Werk). Bestimmungswort? (Kupfer). Aus wie viel Wörtern ist das ganze Wort zusammengesetzt? (Aus drei Wörtern). Man kann also nicht bloß zwei, sondern auch drei und noch mehr Wörter in eines zusammensetzen und nennt solche Wörter „mehrfach zusammengesetzte Wörter." Auch solche wollen wir noch einige schreiben und lesen. — (Stoff dazu im Schulbuche bei Nr. 26.)

Das Satzlesen wird hier an solchen einfachen Sätzen fortgesetzt, die durch mehrfache Umstände erweitert sind, wie dergleichen im Schulbuche bei Nr. 27. vorkommen. Die Behandlung dieser Sätze ist schon bekannt.

Vierte Stufe.

Deutsche Druckschrift neben deutscher Kurrentschrift in gesteigerter Übung.

Schreiben und Lesen immer mehr erweiterter und zusammengesetzter Sätze mit genauer Kenntniß und Beobachtung der Satz- und einiger anderer Schriftzeichen.

Die Schüler können jetzt Alles, auch die schwersten Wörter schreiben und lesen. Es hört daher auch die Uebung im Wörterlesen ganz auf, und findet nur Satz-Lesen und Schreiben statt, und zwar größerer Sätze mit besonderer Beobachtung der Unterscheidungszeichen oder Pausen und einiger anderer Zeichen. Einige derselben kamen zwar schon hie und da bei den bisherigen Uebungen vor, jedoch waren sie nicht besonderer Gegenstand der Uebung, was hier der Fall sein soll. Hinsichtlich des Diktirens der Sätze besteht die gesteigerte Uebung darin, daß nicht mehr, wie bisher, die Wörter der Sätze einzeln diktirt werden, sondern es wird der ganze Satz vorgesprochen, eben so von den Schülern nachgesprochen, die Wörter einzeln von ihnen angegeben und dann niedergeschrieben. *) Dabei wird auf die Pausen

*) Im Zerlegen der Sätze in ihre Worte wurden zwar die Schüler schon früher geübt, hier aber müssen sie dieselben im Zusammenhange im Gedächtniß behalten und so niederschreiben.

beim Sprechen und auf die Bezeichnung derselben in der Schrift aufmerksam gemacht, und zwar zuerst bei einigen einfachen, dann bei zusammengezogenen und endlich bei zusammengesetzten Sätzen, Satzverbindungen und Satzgefügen.

Erste Uebung.

Die gewöhnlichen Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufzeichen und Strich) angewendet bei einfachen Sätzen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer knüpfe diese Uebung an das den Kindern über den Punkt am Ende eines Satzes schon Bekannte an, indem er einen Satz in der Erzählform vorspricht; z. B. „Brave Kinder machen ihrem Lehrer Freude.“ — Sprechet diesen Satz nach! — Wie heißt das erste Wort? das zweite? — das letzte? Schreibt jetzt diesen Satz! — Ihr wißt schon, was für ein Zeichen man am Ende eines Satzes setzet, nämlich? Sch. Einen Punkt. L. Richtig; thut das! — Nun will ich diesen Satz noch einmal sprechen, aber etwas anders ausdrücken, gebt recht Acht! „Machen brave Schüler ihrem Lehrer Freude?“ Habe ich jetzt auch etwas von braven Schülern behauptet, oder habe ich gefragt? Sch. Gefragt. — Der Lehrer spricht diese Frage noch einmal, fragt dann, wie das erste, zweite 2c. Wort heiße, und fordert die Schüler auf, diesen Fragesatz niederzuschreiben. Zuletzt macht er aufmerksam, daß man am Ende eines solchen Fragesatzes keinen Punkt, sondern ein anderes Zeichen setze, das so gemacht werde (er macht ein ? an die Tafel) und welches man Fragezeichen nenne; sie sollten also dieses Zeichen jetzt setzen und dann den Satz lesen, aber auch mit der Stimme ausdrücken, daß es eine Frage sei, wie sie es von ihm beim Vorsprechen dieses Satzes gehört hätten, und

wie er es ihnen jetzt noch einmal an einer andern Frage vorsprechen wolle. Er spricht z. B. Werden fleißige Kinder geschickt? und drückt dabei den Frageton etwas stark aus, worauf dann die Kinder ihren geschriebenen Fragesatz lesen und den Frageton nachzunahmen suchen. Wenn auch dieß jetzt nicht gleich gelingt, es geht schon nach und nach durch Uebung.

L. Ihr kennt jetzt zwei Zeichen, die man am Ende eines Satzes setzt. Wenn im Satze etwas erzählt oder behauptet wird, so steht zuletzt wasfür ein Zeichen? Sch. Ein Punkt. L. Wenn aber mit dem Satze gefragt wird, wasfür ein Zeichen setzt man da? Sch. Ein Fragezeichen. L. Nun gebt weiter Acht! Ich will den obigen Satz wieder etwas anders ausdrücken. (Er spricht: „Machten doch die Schulkinder ihrem Lehrer Freude!“ und fragt dann): Habe ich jetzt auch mit diesem Satz etwas gefragt? — Hier habe ich etwas gewünscht, nämlich daß die Schulkinder ihrem Lehrer Freude machen möchten; ich habe einen Wunsch ausgedrückt. Sprecht diesen Wunsch so nach, wie ich euch denselben vorspreche! Nun schreibt den Satz auch nieder und merkt, daß man am Ende eines solchen Wunschsatzes dieses Zeichen setzt (er schreibt an die Wandtafel !), das man Ausrufezeichen nennt.

L. Nun spreche ich euch wieder einen Satz vor: „Schulkinder, machet eurem Lehrer Freude!“ Habe ich mit diesem Satze etwas gefragt, oder etwas gewünscht, oder etwas geheißen — befohlen? — Sprecht diesen Befehlsatz so nach, wie ich denselben jetzt vorspreche! — Schreibt ihn auch nieder und merkt, daß am Ende eines solchen Befehlsatzes wieder das Ausrufezeichen steht. Nun gebt noch auf Etwas Acht! Wenn ich diesen Satz spreche (er spricht mit recht bemerkbarem Absetzen nach dem Anredeworte „Kinder“), wo habe ich im Satze selbst etwas abgesetzt? Sch. Nach „Schulkinder.“ L. Ein solches kurzes Absetzen beim

Sprechen zeigt man in der Schrift, wie ihr schon früher gehört habt, mit einem Striche an; setzt nun auch dieses Zeichen und leset diesen Satz mit gehörigem Absetzen und richtiger Stimme, wie ihr ihn von mir habet vorsprechen hören.

L. Jetzt noch einen Satz: „Schulkinder, macht ihr eurem Lehrer Freude?" Wen habe ich jetzt wieder angeredet? Sch. Die Schulkinder. L. Habe ich ihnen wieder etwas geheißen, oder habe ich sie etwas gefragt? — Gut, sprecht diesen Satz nach, wie ich denselben jetzt vorspreche! — Schreibt den Satz und setzet die richtigen Zeichen!

Hierauf lasse der Lehrer diese fünf Sätze im Buche bei der ersten Uebung unter Nr. 1. lesen, mache sie aufmerksam, daß sie doch noch nicht recht mit der Stimme ausdrückten, ob der Satz eine Behauptung, eine Frage, ein Wunsch, oder ein Befehl sei, weßhalb er sie im Schreiben und Lesen mehrerer Erzählsätze, dann mehrerer Frage-, Wunsch- und Befehlsätze üben wolle. — Stoff dazu enthält das Schulbuch und zwar bei Nr. 2. Sätze mit dem Punkte. Hier halte man darauf, daß die Kinder die Wörter zusammenhängend bis zum Punkte lesen, den richtigen Ton treffen und so lange man etwa von 1 — 4 zählt, absetzen, ehe sie den folgenden Satz lesen. Bei Nr. 3. sind Sätze mit dem Fragezeichen. Bei diesen sehe man besonders auf den richtigen Frageton, weßhalb der Lehrer entweder selbst dergleichen Sätze richtig vorspricht und vorliest, oder dieses von einem geübten Leseschüler der höhern Abtheilung thun läßt. — Bei Nr. 4. kommen Sätze mit dem Ausrufezeichen vor und zwar a) solche, die eine Bewunderung, ein Erstaunen, bei b) solche, die einen Wunsch, bei c) solche, die einen Befehl, ein Geheiß ausdrücken. Auch hier ist wieder auf den richtigen Ton besonders zu achten, und die Kinder sind zu belehren, daß nach dem Frage und Ausrufezeichen am Ende eines Satzes eben so lange, wie beim Punkt, abzusetzen sei, bevor man den nächsten Satz lese.

Bei Nr. 5. kommen Sätze vor mit Ausrufe-, oder Fragezeichen am Ende und dem Komma nach dem Anredewort, wobei wieder die gehörige Rücksicht auf geeignetes Absetzen und richtigen Ton zu nehmen ist.

Es kann auch den Schülern die Aufgabe gemacht werden, selbst Frage-, Wunsch- und Befehlsätze zu bilden, wobei ihnen der Lehrer auf verschiedene Weise zu Hülfe kommt; z. B. bei Fragesätzen, wenn er die Bedingung stellt, mit welchem Worte eine Frage anfangen soll; mit: wer, wie, wo, was ꝛc. Zur Zwischenbeschäftigung, oder als Hausaufgabe kann von den Schülern gefordert werden, erzählende Sätze aus dem Schulbuche bei der zweiten Stufe als Frage, Wunsch oder Befehl auszudrücken.

Zweite Uebung.

Die Satzzeichen angewendet bei zusammengezogenen Sätzen. — Der Beistrich zwischen einzelnen Satztheilen.

Hier kommen Sätze zur Uebung, 1) wo von einem Gegenstande zwei oder mehrere Aussagen gemacht werden; 2) wo von zwei oder mehreren Dingen das Nämliche ausgesagt wird; 3) wo überhaupt mehrere gleichartige Satzglieder auf ein anderes gemeinsames Satzglied bezogen sind und zwar theils zusammenstellend, wie bei Nr. 1 — 4. im Schulbuche, theils entgegenstellend, wie bei Nr. 5., theils begründend, wie bei Nr. 6. Unter Nr. 7. u. 8. sind nicht bloß zwei, sondern mehrere gleichartige Satzglieder auf ein anderes gemeinsames Satzglied bezogen. Der Lehrer hat aber auch hier nichts weiter zu thun, als die Schüler aufmerksam zu machen, daß sie beim Lesen eines solchen Satzes beim Strich gehörig absetzen sollen; dann aber auch die Kinder durch passende Fragen anzuleiten, den Sinn dieser Sätze aufzufassen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Wir wollen etwas von der Sonne sagen und dann niederschreiben. Was thut die Sonne? Sch. Die Sonne leuchtet. L. Was thut sie noch? Sch. Sie erwärmt. L. Wir haben also zwei Sätze über die Sonne gesprochen. Das kann man mit einem Satze ausdrücken: Die Sonne leuchtet und? (nun was noch?) Sch. Erwärmt. L. Schreibt diesen Satz! Wasfür ein Zeichen muß am Ende stehen, da in diesem Satze etwas von der Sonne erzählt oder behauptet ist? Sch. Ein Punkt. L. Wie vielerlei haben wir von der Sonne ausgesagt? Sch. Zweierlei. L. Wir haben also von der Sonne zwei Aussagen gemacht. Mit welchem Worte haben wir die zweite Aussage mit der ersten verbunden? — Wenn ich gesagt hätte: „Die Sonne leuchtet erwärmt," würde der Satz so leicht verständlich gewesen sein, als wenn ich zwischen beide Aussagen (zwischen die Wörter „leuchtet— erwärmt") das Wörtchen „und" spreche? Durch welches Wort sind also die beiden Aussagewörter mit einander verbunden? — Dieses Wort heißt auch deßhalb Bindewort. — Ich will den obigen Satz von der Sonne etwas anders ausdrücken: „Die Sonne leuchtet nicht bloß, sondern — (was thut sie noch?) erwärmt auch. Schreibt diesen Satz? Ist mit diesem Satze etwas anderes von der Sonne gesagt, als mit dem vorigen Satze? — Es ist also wieder gesagt, daß sie leuchtet und erwärmt; aber statt des Bindewortes „und" stehen hier andere Wörter nämlich: „nicht bloß, sondern." Dieß sind also auch Bindewörter. — Ich spreche diesen Satz noch einmal, gebt Acht, wo ich mit der Stimme eine Pause mache (etwas absetze). Sch. Nach „nicht bloß." L. Um dieses kurze Absetzen beim Schreiben anzudeuten, was für ein Zeichen setzt man? Sch. Einen Strich. L. Nun merkt! Wenn von einem Dinge zweierlei ausgesagt wird, so setzt man bei jeder Aussage etwas ab, daher macht man auch zwischen die

Aussagen einen Strich; nur wenn die Aussagen mit „und“ verbunden sind, setzt man keinen Strich. Ich will noch einige solche Sätze diktiren, gebt recht Acht, wo ich absetze.

Stoff dazu, so wie auch zum Lesen findet sich im Schulbuche bei Nr. 1—4. Beim Lesen halte man genau darauf, daß die Kinder alle Wörter bis zum Strich zusammenhängend lesen, beim Strich aber etwas — so lange, als man schnell Eins sagen kann — absetzen, aber ja nicht mit der Stimme fallen, wie man es bei einem Punkte macht, sondern daß vielmehr die Stimme bei der vorletzten Silbe sich etwas hebe. Auch darauf sehe man, daß das Bindewort „sondern“ mit Nachdruck gelesen werde. Besonders aber stelle man bei den Leseübungen passende Fragen, damit die Kinder sich des Inhaltes dieser Sätze bemächtigen; z. B. bei Nr. 1. Von wem wird hier etwas gesagt? Sch. Von der Sonne. L. Was wird von ihr gesagt? Sch. Sie leuchtet. L. Was noch? Sch. Und wärmt. — L. Was wird vom Thiere gesagt, daß es nicht kann? — Was noch mehr? — Was wird hier vom Obste gesagt? (Es ist wohlschmeckend). Wird bloß gesagt, daß es nur wohlschmeckend ist?— sondern wie noch? (auch gesund.). — Was wird hier vom Acker gesagt, daß nicht nur mit ihm geschehen müsse? — sondern auch? — Bei Nr. 2. Von wem wird im ersten Satze etwas ausgesagt? (Von den Landleuten). Was wird gesagt, daß sie treiben? (Ackerbau). Was noch? (Viehzucht) ꝛc.

Wir wollen auch ein Beispiel der Behandlung eines Satzes geben, wo von zwei Dingen dieselbe Aussage gemacht wird. L. Schreibt: „Die Sonne scheint.“ — Was scheint noch am Himmel, besonders Nachts? (Der Mond). Wir haben also jetzt von zwei Dingen das Nämliche gesagt. Diese zwei Sätze kann man daher auch zu einem Satz zusammenziehen: „Die Sonne und der Mond scheinen.“ — Durch welches Wort sind die beiden Wörter

„Sonne und Mond" mit einander verbunden? (durch „und"). Diesen Satz will ich etwas anders ausdrücken: „Die Sonne, desgleichen auch der Mond scheint." Welche Wörter sind hier zwischen „Sonne" und „Mond," wodurch beide verbunden werden? Wenn ich diesen Satz ausspreche, wo mache ich eine kleine Pause? (Nach Sonne). Also vor den beiden Bindewörtern, deßhalb muß hier ein Beistrich gesetzt werden. — Nun spreche ich den Satz so: „Nicht nur die Sonne, sondern auch der Mond scheint." Wo habe ich jetzt abgesetzt? Wo muß also wieder ein Strich stehen? Durch welche Wörter sind hier „Sonne" und „Mond" verbunden? (sondern auch). Sind nicht schon vor „Sonne" zwei Wörter, die auf das Bindewort „sondern" hindeuten? Wenn man „nicht nur" hört, welches Wort muß noch nachfolgen? (sondern). Und welches Zeichen wird vor „sondern" gesetzt? (Strich). Das geschieht immer vor solchen Wörtern, die andere mit einander verbinden, nur nicht, wie ihr schon wisset, vor „und," wenn es zwei Wörter verbindet; denn da setzt man auch beim Sprechen nicht so ab.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen Sätze bei Nr. 4. und die bei Nr. 5. und 6. behandelt, und dabei die nöthigen Fragen zur Erfassung des Inhaltes gestellt. z. B. bei Nr. 4. Was wird gesagt, daß der Weizen ist? Von welchem Dinge ist dasselbe auch gesagt? ꝛc. Bei Nr. 5. Was ist hier vom Monde gesagt, daß er thut? Was aber, daß er nicht thut? Bei Nr. 6. Was ist hier von Gott gesagt? (Er sieht uns überall). Was wird gesagt, daß daraus folgt? (Wo er uns also auch sieht?) u. s. w.

Die Behandlung der Sätze bei Nr. 7. und 8., so wie auch das Bilden solcher Sätze ist ebenfalls aus dem Bisherigen bekannt genug.

Dritte Uebung.

Die Satzzeichen angewendet bei zusammengesetzten Sätzen.

I. Der Beistrich und Strichpunkt zwischen Hauptsätzen.

Es kommen hier zusammengesetzte, beigeordnete Sätze (Satzverbindungen) zur Uebung und zwar bei Nr. 1. u. 2. mit zusammenstellenden Bindewörtern — bei Nr. 1. durch das Komma, bei Nr. 2. durch den Strichpunkt unterschieden —; bei Nr. 3. mit entgegenstellenden und bei Nr. 4. und 5. mit begründenden Bindewörtern. Bei Nr. 6. sind Hauptsätze neben einander gestellt, ohne daß die Verbindung durch Bindewörter ausgedrückt ist; eben so bei Nr. 7. und 8., wo die Beziehung des zweiten Satzes auf den ersten durch Fürwörter angezeigt ist, und zwar bei Nr. 7. durch persönliche, bei Nr. 8. durch hinweisende Fürwörter. Unter Nr. 9. kommen längere Sätze mit mehreren Strichpunkten vor, um die Kinder in der Ausdauer und Modulation der Stimme zu üben.

Beim Lesen dieser zusammengesetzten Sätze hat der Lehrer wieder nichts weiter zu thun, als auf die vorkommenden Unterscheidungszeichen und auf die Dauer der Pausen (beim Strichpunkte etwa so lange, als man schnell: eins, zwei zählt) aufmerksam zu machen; dann durch passende Fragen die Schüler zum Auffassen des Sinnes anzuleiten und zur richtigen Betonung, besonders der entgegenstellenden und begründenden Bindewörter anzuhalten. Besondere Aufmerksamkeit muß man auf die Nr. 7. u. 8. verwenden, wo die Sätze durch Fürwörter auf einander bezogen sind, damit die Kinder immer wissen, welcher Gegenstand durch das Fürwort bezeichnet sei, insbesondere gilt dies bei den Wörtern „dieser," welches auf den nächsten, und „jener," welches auf den entfernten Gegenstand hinweiset.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ueberblickt den ersten Satz (bei Nr. 1) und gebt an, nach welchem Worte der Strich steht. Wie weit müßt ihr also die Wörter zusammenhängend lesen, bis ihr absetzet *)? Leset nun diesen Satz bis zum Punkt! Von wem ist gleich zuerst etwas gesagt? Sch. Vom Menschen. L. Was ist von ihm gesagt? Sch. Er säet. L. Von wem ist dann etwas gesagt? Sch. Von Gott. L. Was ist von Gott gesagt? Sch. Er gibt Gedeihen. L. Wenn man liest oder sagt: „Der Mensch säet", versteht man das schon ganz? — Diese Worte machen also einen Satz aus. Versteht man auch das allein: „Gott gibt das Gedeihen"? — Dieß ist also auch ein Satz. Welches Wort steht zwischen den beiden Sätzen. Sch. „und." L. Durch dieses Wort sind die beiden Sätze mit einander verbunden, daß sie zusammen einen Satz ausmachen, und einen solchen Satz, der aus zwei Sätzen zusammengesetzt ist, nennt man einen zusammengesetzten Satz **). Beim Sprechen eines solchen Satzes setzt man immer am Ende des ersten Satzes etwas ab, und beim Schreiben macht man einen Strich, um gleich zu sehen, wo man beim Lesen absetzen müsse. Dieß geschieht hier auch vor dem Bindeworte „und," weil es hier nicht zwei Wörter, sondern zwei Sätze verbindet. — Der erste Satz bei Nr. 2. ist wieder ein zusammengesetzter Satz; überblickt denselben und sagt, wo der erste Satz aufhört. Sch. Bei Honig. L. Hier seht

*) Ueberhaupt muß man die Schüler gewöhnen, mit einem Blick einen ganzen Satz bis zum Punkt zu übersehen und sich dabei zugleich die Unterscheidungszeichen zu merken.

**) Auf weitere Erörterung wird hier nicht eingegangen, es ist hier nur darauf abgesehen, daß die Kinder, wenn der Ausdruck „zusammengesetzter Satz" beim Lesen vorkommt, eine Ahnung von dem Begriffe desselben haben.

ihr wieder ein Zeichen und zwar einen Strich mit einem Punkte darüber; dieses Zeichen nennt man Strichpunkt, und man setzt bei demselben etwas länger ab, als beim Strich. Leset nun diesen Satz und setzet gehörig ab! Von wem ist im ersten Satze die Rede? Sch. Von den Bienen. L. Was wird von ihnen gesagt? Sch. Sie bereiten den süßen Honig. L. Von wem ist im zweiten Satze etwas geredet? Sch. Wieder von den Bienen. L. Dieses Wort kommt ja da gar nicht vor. — Welches Wort steht denn statt „Bienen" da? Sch. Sie. L. Wer wird also hier unter dem Wörtchen „sie" verstanden? Was ist denn hier gesagt, daß die Bienen auch thun? Sch. Sie geben uns das nützliche Wachs. L. Durch welches Wort ist denn dieser zweite Satz mit dem ersten verbunden? Sch. Durch „auch." L. Das ist also auch ein Bindewort.

Die Sätze bei Nr. 3. sind ebenfalls zusammengesetzte Sätze, und ihr sehet da wieder den ersten Satz vom zweiten durch einen Strichpunkt geschieden. Was wird im ersten Satze von den Kindern gesagt, daß sie thun dürfen? Sch. Spielen. L. Was wird aber im zweiten Satze gesagt, daß sie nicht thun dürfen? Sch. Das Lernen versäumen. L. Durch welches Bindewort sind diese zwei Sätze miteinander verbunden? Sch. Durch „aber." L. Schon im ersten Satze kommt ein Wort vor, das auf dieses „aber" hinweiset, nämlich „zwar." Wenn ihr daher dieses „zwar" leset oder höret, was für ein Wort denkt ihr schon, daß bald nachfolgen wird? Sch. „aber".

Leset den ersten zusammengesetzten Satz bei Nr. 4. Wie weit geht der erste Satz desselben? Sch. Bis zum Strichpunkt. L. Wird in diesem Satze von Jemand, oder zu Jemand gesprochen? Zu wem wird etwas gesagt? (Wer ist denn mit dem Worte „dich" gemeint?) Also wird zu dir etwas gesagt und was? Sch. Ich soll mich nicht an Geld und Gut verlassen. L. Wovon ist im zweiten Satze

etwas gesagt? (Welche Dinge sind denn mit dem Worte „dieß“ gemeint?) Sch. Geld und Gut. L. Und was wird gesagt, daß sie seien? Sch. Sehr vergängliche Dinge. L. Dieser Satz gibt also den Grund an, warum man sich nicht auf Geld und Gut verlassen soll, nämlich? — Durch welches Bindewort ist dieser Satz mit dem ersten verbunden? ꝛc. So ähnlich mit den übrigen Sätzen dieser Nummer. Eben so bei Nr. 5. z. B. Von wem wird im ersten Satze geredet? Sch. Vom Menschen. L. Was wird von ihm gesagt? Sch. Er hat Vernunft. L. Was daraus folgt, wird im zweiten Satze von ihm gesagt, nämlich was kann er also? Sch. Das Gute vom Bösen unterscheiden. L. Wodurch sind die beiden Sätze mit einander verbunden? Sch. Durch „also.“

Die Behandlung der Sätze unter Nr. 6. versteht sich von selbst. Bei denen unter Nr. 7. ist besonders zu fragen, welcher Gegenstand unter dem Fürworte verstanden werde (auf welches Wort im ersten Satze sich dieses er, sie, es — beziehe).

Bei Nr. 8 fordert der Lehrer die Schüler auf, den ersten Satz bis zum Punkt zu überblicken und anzugeben, welche Unterscheidungszeichen sie bemerken. (Strichpunkt und Strich). L. Leset diesen Satz und setzet gehörig ab! — Was wird im ersten Satze gesagt, daß der Schreiner und Schlosser sei? Was wird im zweiten Satze vom Schreiner und was vom Schlosser gesagt? Es kommen aber die Wörter: „Schreiner“ und „Schlosser“ gar nicht vor; welches Wort bedeutet denn hier den Schreiner? (jener) und welches den Schlosser? (dieser). Welcher von den beiden Handwerkern ist zuerst genannt? (Der Schreiner) und zuletzt? (Der Schlosser). Auf welches Wort weiset also das Wort „jener“ hin, auf das zuerst, oder auf das zuletzt genannte? Und das Wort „dieser?“ — Merkt! daß man immer mit „jener“ auf den zuerst genannten, mit „die-

ser" aber auf den zuletzt genannten Gegenstand hinweiset.

Die Behandlung der Sätze unter Nr. 9. ist aus dem Bisherigen schon bekannt; nur sehe man genau darauf, daß die Kinder nicht bei einem Strichpunkte mit der Stimme fallen, sondern ausdauern bis zum Punkte.

Uebrigens versteht sich von selbst, daß nicht alle Sätze einer Nummer so umständlich besprochen werden sollen, und daß zur Förderung der Lesefertigkeit und des Verständnisses jede Nummer öfters, ohne Unterbrechung durch Fragen, gelesen werden soll.

Zur Schreibübung werden theils dergleichen Sätze diktirt, theils leitet man die Kinder an, selbst solche zu bilden, wodurch das Fertigen von kurzen Aufsätzen zweckmäßig vorbereitet wird. Z. B. Wir wollen etwas vom Schuhmacher schreiben. Was verfertigt er? (Schuhe) Was noch? (Stiefel) Schreibt! „Der Schuhmacher verfertigt neue Schuhe und Stiefel." Gebt weiter Acht! Thut er sonst nichts mehr? Bessert er nicht auch alte Schuhe und Stiefel aus? Gut! wir wollen zu dem vorigen Satze auch noch diesen schreiben, und damit beide zusammenpassen, den letzten Satz durch das Wort „auch" mit dem ersten verbinden; also „auch bessert er 2c. Welches Zeichen werden wir aber zwischen beide Sätze — vor das Bindewort „auch" — setzen, das anzeigt, man soll etwas länger, als man Eins zählt, absetzen? — Wir wollen denselben Satz noch etwas anders ausdrücken. Schreibt! „Der Schuhmacher verfertigt nicht bloß neue Schuhe und Stiefel, sondern — nun fahrt selbst weiter fort, sondern was thut er noch? (sondern er bessert auch 2c.) Schreibt! „Die Thiere darf man zwar tödten" — Was wird hier gesagt, daß man den Thieren thun darf? Erwartet man aber auf das Wort „zwar" nicht noch etwas anderes, was man ihnen nicht thun soll? Nun denkt selbst nach, was man den

Thieren nicht thun darf. (Nicht quälen, nicht plagen, nicht martern). Schreibt das auch zum vorigen Satze! Durch welches Wort werdet ihr aber diesen Satz mit dem vorigen verbinden? (aber) Also? (aber man soll sie nicht quälen und martern). —

Ihr sollet etwas von einem Schüler schreiben! „Karl kommt nicht fleißig in die Schule" — was wird für ihn daraus folgen? (Er wird nicht viel lernen — er kann keine guten Fortschritte machen). Mit welchem Worte werden wir diesen Satz mit dem ersten verbinden? (also) — Schreibt den Satz: „Ich soll nicht mit bösen Gesellen umgehen." Warum wohl? (Weil sie mich verführen). Das ist also der Grund, wir wollen dieß in einem Satze ausdrücken und zum vorigen Satze schreiben. Macht einen Strichpunkt und schreibt: „denn sie verführen mich zum Bösen."

II. Die Satzzeichen (, ; : .) angewendet bei Haupt- und Nebensätzen.

Hier kommen zusammengesetzte Sätze, aus Haupt- und Nebensätzen bestehend, also Satzgefüge vor, und zwar zuerst Subjektiv- und Ergänzungssätze. Unter Nr. 1. Satzgefüge mit Nebensätzen, welche die Stelle des Subjektes im Hauptsatze vertreten, Subjektivsätze, und zwar steht bei a) der Hauptsatz voraus, bei b) aber der Nebensatz.

Nun folgen Erzänzungssätze. Unter Nr. 2. vertritt der Nebensatz den vierten Fall im Hauptsatze, unter Nr. 3. den zweiten Fall, unter Nr. 4. den dritten und vierten Fall mit Verhältnißwörtern. — Bei Nr. 5. dergleichen Sätze mit den Bindewörtern: „wenn, ob, wann, wie"; bei Nr. 6. Substantivsätze mit Supinen, bei Nr. 7. Anführungssätze, theils directe, theils indirecte. — Daß auch hier von keiner grammatikalischen Benennung und Erklärung dieser Sätze den Kindern etwas zugemuthet wer-

den könne, versteht sich von selbst. Es ist nur auf die Beobachtung der Interpunktionszeichen und auf richtige Betonung zu halten, besonders, daß die Bindewörter, namentlich die mit Präpositionen zusammengesetzten hindeutenden Wörter, (darin, darauf, darunter ꝛc.) hervorgehoben werden. — Aber auch anregende Fragen sind nothwendig zur Erfassung des Sinnes. Dieses wird vorzüglich auch dadurch bewirkt, daß man die zusammengesetzten Sätze in einfache, theils mündlich, theils schriftlich, umwandeln läßt, z. B. Schreibt! „Es erfreuet die Aeltern, daß die Kinder artig sind.“ Was erfreut die Aeltern? (daß die Kinder artig sind). Also die Artigkeit der Kinder. Schreibt jetzt diesen Satz: Die Artigkeit der Kinder freuet die Eltern. — Der Lehrer freut sich, daß du aufmerksam bist. Wessen freut sich der Lehrer? (daß ich aufmerksam bin). Also deiner Aufmerksamkeit. Der Lehrer freut sich deiner Aufmerksamkeit. — Schreibt! „Ein widerspenstiger Schüler verdient, daß er gestraft wird. — Ein widerspenstiger Schüler verdient, gestraft zu werden. — Ein widerspenstiger Schüler verdient Strafe.“ Was wird im ersten Satze gesagt, daß ein widerspenstiger Schüler verdient? — Drückt der zweite Satz etwas Anderes aus? — Und der letzte? — Wenn ich bloß sage: Ein widerspenstiger Schüler verdient — ist jetzt der Satz aus? Hat man schon gesagt, was er verdient? — Durch welches Wort ist das im letzten Satze ausgedrückt? (Strafe) Durch dieses Wort ist also der Satz erst ganz gemacht. Wodurch ist dieß aber im ersten Satze ausgedrückt? (daß er gestraft werde.) Dadurch ist also ebenfalls der Satz ganz gemacht oder ergänzet worden, und zwar hier nicht durch ein einziges Wort, sondern durch einen Satz. Wodurch ist dasselbe im zweiten Satze ausgedrückt? (gestraft zu werden). Also auch hier durch einen Satz; und durch welches Zeichen sind diese Sätze vom ersten geschieden? (Beistrich). Auch auf

die hier gebräuchlichen Bindewörter mag man hinweisen, und insbesondere bei „daß" bemerken, daß es immer mit ß geschrieben werde.

Bei den Anführungssätzen unter Nr. 7. kommt bei a die wörtliche Anführung vor; es erscheinen hier neue Unterscheidungszeichen, nämlich: der Doppelpunkt (:) und das Anführungszeichen („—"), worauf die Kinder aufmerksam zu machen und zu belehren sind, daß sich die Stimme hier etwas, wie beim Strichpunkt, senkt, aber sich gleich hinter demselben merklich hebt und verstärkt. Auch darauf macht man aufmerksam, daß der Satz nach dem Doppelpunkt dieselben Worte so enthalte, wie sie die im ersten Satze genannte Person gesagt hat, und daß, um dieß anzuzeigen, am Anfange und am Schlusse dieser Worte diese Zeichen „—" stehen, ferner, daß erst durch den Satz nach dem Doppelpunkt der erste Satz ganz werde. Unter b — d ist die Anführung bloß erzählend, daher auch nur durch Komma getrennt; bei c steht der Anführungssatz zu Anfang, bei d ist er durch „daß" mit dem Hauptsatze verbunden, bei e ist der Hauptsatz zwischen Theile des Anführungssatzes gestellt; hier ist darauf zu achten, daß dieser eingeschobene Hauptsatz mit etwas schwächerer Stimme gelesen werde.

Unter f kommen noch einige Ergänzungssätze vor, bei denen nach dem Doppelpunkte einzelne, durch Komma getrennte, Satztheile folgen. Die übrige Behandlung dieser Sätze rücksichtlich des Auffassens des Sinnes, sowie das Bildenlassen ähnlicher Sätze hat keine Schwierigkeit und ist aus den bisher gegebenen Andeutungen des Lehrverfahrens bekannt.

Mit der Nr. 8. beginnen die Beifügesätze. Hier bezieht sich der Beifügesatz auf den Satzgegenstand (das Subjekt) des Hauptsatzes; bei a steht er nach dem Hauptsatze,

bei b und c zwischen dem Hauptsatze, bei d kommt „der, die, das“ statt „welcher, welche, welches“ vor. — Bei Nr. 9 bezieht sich der Bestimmungssatz auf die hauptwörtliche Aussage im Hauptsatze; bei Nr. 10 bezieht sich der Nebensatz auf die Ergänzungen im Hauptsatze und zwar bei a auf das Hauptwort im vierten Falle, bei b auf das im dritten Falle und bei c auf das im zweiten Falle des Hauptsatzes. Unter Nr. 11 kommen solche Bestimmungssätze vor, in denen das bezügliche Fürwort im vierten, dritten, oder zweiten Falle steht. Die Nr. 12 enthält Sätze mit den hinweisenden Fürwörtern „derjenige, diejenige, dasjenige,“ und zwar bei a vor einem Hauptworte, bei b ohne ein solches; auch kommen da statt dieser hinweisenden Fürwörter „der, die, das“ vor. Unter Nr. 13 sind Sätze mit dem bezüglichen Fürworte „wer, was, wessen*).“ Die Nr. 14. enthält Sätze, wo das bezügliche Fürwort mit einem Vorworte zusammengesetzt ist z. B. wozu, wodurch rc.; die Nr. 15. hat dergleichen Sätze, wo statt „welcher rc.“ die Wörter „wo, wohin, woher, wann, wie rc.“ stehen. Unter Nr. 16 kommen Sätze vor, wo sich der Bestimmungssatz nicht auf ein einzelnes Hauptwort, sondern auf die ganze Aussage des Hauptsatzes bezieht, und die Nr. 17 enthält Sätze mit der Apposition.

Damit die Kinder beim Lesen aller dieser Sätze sich des richtigen Sinnes derselben bemächtigen, ist besonders nothwendig, daß sie genau wissen, auf welches Wort im Hauptsatze sich die Fürwörter „welcher, der, wer, was, dessen, deren rc.“ beziehen; daher muß immer gefragt werden, wer oder was unter dem vorkommenden „welcher rc.“ verstanden werde. Auch muß man von den Kin-

---

*) Diese Sätze gehören eigentlich zu den Subjektiv- und Ergänzungssätzen, sind aber hier wegen der bezüglichen Fürwörter aufgeführt.

dern oft verlangen, den Hauptsatz ohne den Nebensatz zu lesen; z. B. „das Kind, welches fleißig ist, lernt viel". — Leset einmal, was hier vom Kinde gesagt wird, laßt aber den Satz zwischen den beiden Beistrichen weg! (Das Kind lernt viel). Der Satz da zwischen den Beistrichen sagt, was für ein Kind viel lernt, nämlich? (welches fleißig ist). Also ein fleißiges Kind. Man kann diesen zusammengesetzten Satz auch so ausdrücken: Ein fleißiges Kind lernt viel. Aehnlich werden auch die übrigen Sätze dieser Leseübung behandelt. Dabei sehe man genau auf die richtige Betonung besonders der Wörter „der, die, das", wenn sie statt „derjenige ꝛc." stehen.

Bei den Schreibübungen werden dergleichen Sätze theils diktirt, theils werden solche Sätze von den Schülern unter Anleitung des Lehrers gebildet; z. B. Wir wollen etwas vom Papier schreiben. „Ein schlecht geleimtes Papier läßt die Tinte durchschlagen." Was für ein Papier läßt die Tinte durchschlagen? Durch welche Wörter ist bestimmt, was für Papier ꝛc. (schlecht geleimtes). Jetzt schreibt den Satz so! „Ein Papier, welches schlecht geleimt ist, läßt die Tinte durchschlagen." — Wodurch ist hier näher bestimmt, was für Papier ꝛc.? Hier ist also die nähere Bestimmung durch einen ganzen Satz ausgedrückt. — Schreibt etwas von Obstbäumen! „Die Obstbäume tragen gute Früchte." — Wir wollen genauer bestimmen, was für Obstbäume gute Früchte tragen, nun welche? (die veredelten oder die wilden?) Schreibt also: „Die veredelten Obstbäume ꝛc." Schreibt einmal so: „Die Obstbäume, welche veredelt sind, tragen gute Früchte." — Wodurch ist hier bestimmt, was für Obstbäume ꝛc.? Sagt dieser Satz etwas Anderes, als der vorige?

Ueberhaupt lasse man dergleichen zusammengesetzte Sätze auch als einfache ausdrücken; z. B. der Main, der auf dem Fichtelgebirge entspringt, ist ein schiffbarer Fluß. —

Der auf dem Fichtelgebirge entspringende Main ist ein schiffbarer Fluß.

Bei den Sätzen mit der Apposition lasse man diese als vollständige Sätze mit dem bezüglichen Fürworte und dem Zeitworte ausdrücken. Z. B. Das Pferd, ein starkes und gelehriges Thier, wird zum Reiten und Fahren gebraucht. = Das Pferd, welches ein starkes und gelehriges Thier ist, wird ꝛc.

Von jetzt an kommen Umstandssätze (Adverbialsätze) zur Leseübung.

Nr. 18. enthält Umstandssätze des Ortes auf die Fragen „wo? woher? wohin? —; Nr. 19 Umstandssätze der Zeit auf die Frage „wann? (wenn?)" und zwar bei a solche, die eine Gleichzeitigkeit, bei b solche, die eine Ungleichzeitigkeit bezeichnen; Nr. 20 Umstandsätze der Weise auf die Frage „wie? auf welche Weise?" Nr. 21 Umstandssätze der Ursache und des Grundes auf verschiedene Fragen z. B. wovon? wodurch? aus welcher Ursache? warum? aus welchem Grunde? was war die Folge? ꝛc. — Die Sätze bei a drücken eine Ursache, einen Grund, bei b einen Zweck, eine Absicht, bei c eine Bedingung, bei d eine Einräumung aus; bei e kommen die Bedingungs- und Einräumungssätze in der Frag- oder Befehlform vor.

Die Behandlung dieser Sätze ist schon aus dem Bisherigen bekannt; nur suche der Lehrer den Kindern die Begriffe von Ursache, Wirkung, Grund, Folge, Bedingung, Einräumung auf recht anschauliche Weise durch Beispiele verständlich zu machen, wozu auch schon diese Sätze selbst dienen können; besonders lasse er von den Schülern angeben, welcher Satz eine Ursache, einen Grund, eine Bedingung enthalte. Auch hier lasse man öfters die zusammengesetzten Sätze in einfache umwandeln, und umgekehrt. Z. B. Karl ist davon krank geworden, daß er unreifes

Obst gegessen hat. = Karl ist vom Essen unreifen Obstes krank geworden. — Viele Schulkinder können wegen ihrer Trägheit keine guten Fortschritte machen. Viele Schulkinder können keine guten Fortschritte machen, weil sie zu träg sind. rc. — Auf ähnliche Weise verfahre man bei den Schreibübungen.

Durch die bisherigen Uebungen ist der Schüler so weit gekommen, daß er weiß, wozu die gewöhnlichen Unterscheidungszeichen in der Schrift sind, was er rücksichtlich derselben beim Lesen zu beobachten, und wo er sie beim Schreiben ungefähr zu setzen habe. Der spätere, eigentliche Sprachunterricht muß den Gebrauch derselben noch mehr begründen und befestigen. Nebst diesen Interpunktionszeichen gibt es aber noch einige Zeichen in unserer Schriftsprache, die dem Leseschüler nicht unbekannt bleiben dürfen.

III. Sätze, worin einige andere in der Schriftsprache gebräuchliche Zeichen, nämlich das Einschlußzeichen (Klammern), das Trennungszeichen, der Oberstrich, dann einige der gewöhnlichsten Abkürzungen vorkommen.

Hier werden die Kinder bei Nr. 1 mit dem Einschlußzeichen bekannt, und lernen, daß alles Eingeklammerte mit etwas schwächerer oder schnellerer Stimme gelesen werden müsse.

Bei Nr. 2 werden die Kinder geübt in der Beachtung des Trennungszeichens, und sie lernen, daß man dasselbe nicht bloß setze am Ende einer Zeile, wenn man nicht alle Silben eines Wortes daraufbringe, sondern auch, wenn man bei zusammengesetzten Wörtern ein= und dasselbe Grundwort öfters wiederholen müßte. Auch werden dergleichen Sätze den Kindern diktirt, damit sie sich in der Anwendung des Trennungszeichens üben.

Bei Nr. 3 kommt der Oberstrich vor. Man bemerkt den Kindern, daß dieses Häckchen meistens die Auslassung des e bedeutet; z. B. Gott sieht's = sieht es.

Endlich werden unter Nr. 4 den Kindern einige der gewöhnlichsten Abkürzungen bekannt.

Zum Schlusse der Uebungen im Lesen einzelner unzusammenhängender Satzverbindungen und Satzgefüge folgen nun:

IV. einige mehrfach zusammengesetzte Sätze mit verschiedenen Satz= und andern Schriftzeichen.

Die Hauptübung im Lesen solcher Satzgefüge und Perioden gehört späteren Unterrichtsstufen an, und wir beschränken uns hier nur auf den Anfang zu solchen Uebungen, um einen Fingerzeig zu geben, wie solche Sätze, wenn dergleichen beim Lesen vorkommen, behandelt werden können; weßhalb auch hier im Schulbuche nur wenig Uebungsstoff aufgenommen ist.

Damit die Kinder solche Satzgefüge verstehen lernen, hat man einen doppelten Weg einzuschlagen, a) indem man ihnen behülflich ist, gegebene Satzgefüge in ihren einzelnen Sätzen und in deren Verbindung anzuschauen; b) indem man sie anleitet, selbst die Sätze mit Hülfe der Bindewörter zu vervielfachen z. B. der Schüler macht dem Lehrer Freude, wenn er aufmerksam und fleißig ist und sich immer gut beträgt; aber er verursacht dem Lehrer auch vielen Verdruß, wenn er unaufmerksam und träg ist, und den guten Ermahnungen nicht folgt, die er in der Schule erhält. L. Von wem wird hier etwas ausgesagt? Was wird hier vom Schüler gleich zu Anfang dieses Satzes gesagt? Sch. Er macht dem Lehrer Freude. L. Es sind aber auch die Bedingungen angegeben, wenn er ihm Freude macht, nämlich? Sch. Wenn er aufmerksam und fleißig ist. L. Es ist noch eine Bedingung angegeben; überblickt den

Satz und sagt auch diese! Sch. Und wenn er sich gut beträgt. L. Wird in diesem Satze nicht noch etwas vom Schüler gesagt, was er aber auch dem Lehrer machen könne? Sch. Verdruß. L. Es sind auch die Umstände angegeben, wenn er dem Lehrer Verdruß macht, nämlich? Sch. Wenn er unaufmerksam und träg ist. L. Wenn noch mehr? Sch. Wenn er den guten Ermahnungen nicht folgt. L. Was für Ermahnungen? Sch. Die er in der Schule erhält. L. Wer wird also unter dem „die" in diesem letzten Satze verstanden? Sch. Die Ermahnungen. —

Wir wollen nun selbst aus mehreren einzelnen Sätzen einen solchen mehrfach zusammengesetzten Satz bilden, und zwar über die Giftpflanzen. Schreibt: „Die Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich." — L. Jetzt wollen wir einen Satz schreiben, worin gesagt wird, auf welche Weise sie den Menschen schaden. Wie machen sie den Menschen? Sch. Krank. L. Ja sie können ihm sogar den Tod bringen. Wenn aber? Sch. Wenn er sie genießt. — Macht bei dem vorigen Satze einen Strichpunkt und schreibt noch dazu: „sie machen ihn krank und können ihm sogar den Tod bringen." Setzt jetzt einen Strich, und schreibt noch dazu „wenn er sie genießt" dann den Punkt! Wie heißt jetzt der ganze Satz? Sch. Die Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich; sie machen ihn krank und können ihm sogar den Tod bringen, wenn er sie genießt. L. Sagt, wie macht der Genuß der Giftpflanzen den Menschen? Sch. Krank. L. Kann er nicht auch daran sterben? Also kann der Genuß auch den Tod bringen. — Nun wollen wir diesen Satz etwas anders ausdrücken. Der Genuß der Giftpflanzen zieht den Menschen Krankheit und Tod zu. Wodurch sind also die Giftpflanzen dem Menschen schädlich? — Schreibt also! „Die Giftpflanzen sind dadurch dem Menschen schädlich, daß ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht." — Schreibt jetzt den Satz so: „Die

Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich, indem ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht." Sind denn aber die Giftpflanzen nicht auch oft nützlich? Habt ihr nicht schon gehört, daß aus Giftpflanzen Arzeneien bereitet werden? Und dann äußern sie auch wohlthätige Wirkung. Schreibt nun diesen Satz: „Die Gipftpflanzen äußern, zu Arzenei bereitet, oft sehr wohlthätige Wirkungen." So! Schreibt jetzt den Satz: „Die Giftpflanzen schaden zwar häufig, äußern aber dagegen auch sehr wohlthätige Wirkungen." — Jetzt wollen wir aber auch beisetzen, wodurch sie schaden und wodurch sie nützen, und so Alles, was wir von den Giftpflanzen gesagt haben, in einen Satz zusammenfügen. Schreibt: „Obgleich die Giftpflanzen häufig dem Menschen schaden, indem der Genuß derselben ihm Krankheiten und selbst den Tod zuziehen kann; so sind ihm dieselben doch auch nützlich, indem sie, zu Arzeneien bereitet, oft sehr wohlthätige Wirkungen äußern."

Noch ein Beispiel: L. Jetzt wollen wir Sätze über den Spätherbst und dann über den Frühling schreiben. Was fängt der Herbst mit den Bäumen an? Läßt er ihnen das Laub? Also: „Der Herbst nimmt den Bäumen das Laub." — Wie macht er die Felder oder Fluren? (Leer, einsam, stille, traurig). Macht also am Ende des vorigen Satzes einen Strich und schreibt den Satz dazu: „er verödet die Fluren." Im Frühling und Sommer sind mancherlei Thiere auf den Fluren, sie sind die Bewohner derselben. Was fängt der Herbst mit diesen Bewohnern an? Bleiben sie da, oder treibt er sie fort? Wohin z. B. die Schwalben? (In andere Länder). Die Mäuse? (In Höhlen), Insekten? (In alte Bäume). Gut, das schreiben wir auch dazu; macht also wieder einen Beistrich, und schreibt zum vorigen Satze: „und treibt ihre Bewohner, die Thiere, theils in Höhlen und Schlupfwinkel, theils in fremde Länder." — Nun wollen wir dagegen

den Frühling nehmen und Sätze darüber bilden. Wie macht dieser die Bäume wieder? (Grün). Die Fluren oder die Gegenden? Bleiben die auch so öde, oder lockt er wieder die Thiere bei und belebt so die Gegend? — Gut! Das wollen wir zu unserem vorigen Satze schreiben; setzt also erst einen Strichpunkt und schreibt weiter: „wogegen der Frühling die Bäume wieder grün macht, die Gegenden von neuem belebt und die Thiere zurücklockt zu dem Aufenthalte, den sie im Herbste verlassen haben.“

Auf ähnliche Weise können die mehrfach zusammengesetzten Sätze sowohl beim Lesen, als beim Schreiben behandelt, und so den Kindern zum Verständniß gebracht werden *).

Durch die bisherigen Uebungen sind die Kinder hinlänglich vorbereitet beim Lesen auch den Sinn und Inhalt größerer zusammenhängender Lesestücke aufzufassen. Ehe wir aber zu solchen übergehen, wollen wir erst, gleichsam als eine Zwischenübung, die Kinder auch mit der lateinischen Druck- und Schreibschrift bekannt machen, was mit geringer Mühe und in kurzer Zeit abgethan sein wird, und wir können dann bei zusammenhängenden Lesestücken in beiden Schriftarten abwechselnd die Schüler üben.

Wir stellen daher die Uebungen in der lateinischen Druckschrift auf der 5 Stufe, das Schreiben der lateinischen Schrift aber, wie das der deutschen Currentschrift im Anhange dar; die Uebungen im Lesen zusammenhängender Lesestücke kommen auf der 6ten Stufe vor.

---

*) Stoff zu solchen Uebungen findet man auch in meinen **1200** Aufgaben aus der deutschen Sprach-, Rechtschreib- und Aufsatzlehre, wovon demnächst die **9te** Auflage bei G. J. Manz zu Regensburg erscheint.

Fünfte Stufe.

Lateinische Druckschrift neben solcher Schreibschrift.

Kenntniß der lateinischen Druckschrift und Uebung im Lesen derselben.

Ich habe früher die lateinische Druckschrift gleich vom Anfange an unter die deutsche Druckschrift setzen und so nach der Elementarschrift beide Druckschriftarten zugleich lernen lassen. Es wurde dagegen, daß den Kindern zugemuthet werde, so bald drei Schriftarten zu unterscheiden, Bedenken getragen, und nicht ohne Grund. Wenngleich die lateinische Druckschrift mit der Elementarschrift große Aehnlichkeit hat, so sind doch einige Buchstaben, z. B. a, g, ſ ꝛc. von derselben bedeutend verschieden, eben so auch einige deutsche Buchstaben, z. B. h, ch, z ꝛc. und es ist doch für so zarte Kinder etwas schwer, auf einmal diese drei Schriftarten so genau zu unterscheiden, ohne daß Verwechslungen stattfinden. Diese werden aber ohne allen andern Nachtheil vermieden, wenn man nur erst eine dieser Druckschriftarten dem Kinde vorführt. Da aber von deutschen Schüler doch vorerst gefordert wird, die deutsche Druckschrift zu erlernen, so habe ich mich auch entschlossen, zuerst diese nach der Elementarschrift einzuüben, und dann die Kenntniß der lateinischen Druckschrift folgen zu lassen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ihr könnt jetzt Alles lesen, nicht nur die größten Wörter, sondern auch ganz große Sätze; nur müßt ihr euch fleißig üben, daß ihr eben so fertig lesen lernt, wie man spricht. Daher werde ich euch jetzt bald größere Lesestücke — ganze Erzählungen zur Uebung vorlegen. Zuvor aber will ich euch noch auf eine etwas andere Druckschrift aufmerksam machen. Die bisher kennen gelernte nennt man die deutsche Druckschrift; es gibt aber auch noch eine lateinische Schrift, die von einem alten, sehr berühmten Volke herstammt, und noch heute sehr häufig in Büchern und Schriften vorkommt. Ihr könnt sie aber leicht von selbst lernen, denn sie hat große Aehnlichkeit mit der ersten leichten Schrift, die ihr schreiben gelernt habt, und überdieß sind auch in euerem Schulbuche die lateinischen Buchstaben unter die deutschen gedruckt. Schlagt nur das Buch auf!

Der Lehrer läßt nun diese beiden Schriftarten mit einander vergleichen, wozu das Schulbuch den geordneten Stoff liefert, und zwar die erste Uebung bei Nr. 1 die kleinen lateinischen Buchstaben unter den kleinen deutschen; bei Nr. 2 so die großen Buchstaben, nach ihrer Gestaltähnlichkeit geordnet. — Die zweite Uebung bringt die großen lateinischen Buchstaben neben den kleinen in alphabetischer Ordnung und bei jedem Buchstaben einige Namen von Menschen als Stoff zum Wörterlesen. — Die dritte Uebung enthält Stoff zum Satzlesen, und zwar Denksprüche.

Wir schreiten nun zur letzten Stufe des Schreibleseunterrichts.

Sechste Stufe.

Zusammenhängender Lesestoff.

Hier soll der Schüler seine erworbene Fertigkeit im Lesen auf größere, seinen Verstand und sein Gemüth ansprechende, Lesestücke anwenden. Hiezu wurden gewählt:

I. Erzählungen aus dem Anschauungskreise der Kinder zur moralischen und religiösen Gemüthsanregung und Begriffsentwicklung.

II. Erzählungen aus der biblischen Geschichte in einer für die Kinder dieser Schulklasse passenden Sprache und in solcher Auswahl, daß sie einen kurzen Abriß der biblischen Geschichte, soweit er für den Religionsunterricht dieser Kleinen nothwendig ist, bilden und auf einen vollständigen weitern Bibelunterricht vorbereiten.

Alles, was durch die bisherigen einzelnen Uebungen zu erzielen gesucht wurde, fällt jetzt zusammen, aber in gesteigerter Forderung.

Der Schüler soll verstehen, was er liest, er soll davon ergriffen werden, und soll beides durch sein Lesen zu erkennen geben*).

Daß dieses Ziel nicht in seinem ganzen Umfange in der ersten Schulklasse erreicht werden kann, versteht sich von selbst; aber es muß doch schon hier der Anfang ge-

*) Eine gründliche Anleitung zu einem höheren Leseunterricht sind

macht, es muß ein Grund zur weitern Uebung für die höhern Schulklassen gelegt werden, und wir wollen versuchen, die Mittel dazu anzugeben.

Vor Allem sehe der Lehrer darauf, daß die Schüler rein, deutlich und laut lesen.

Es wurde schon vom ersten Anfange an hingearbeitet, daß die Schüler mit reiner, richtiger und deutlicher Aussprache alle Laute lesen und auf die Länge und Kürze der Silben und Wörter gehörig achten. Aber es muß fortwährend darauf gedrungen werden, und man kann sogar jetzt in dieser Hinsicht noch mehr von den Schülern verlangen. Bei den kleinen Anfängern legen theils Schüchternheit, theils Unsicherheit bei der Sache selbst, oft auch körperliche Schwäche Hindernisse in den Weg, aber jetzt, wo die Kinder schon etwas geübter sind, muß durchaus auf lautes und deutliches Lesen mit Beharrlichkeit gehalten werden. Im leisen Lesen spricht sich eine Mattigkeit und Stumpfheit aus, welche unmöglich eine vortheilhafte Meinung von einer Schule einflößen kann. Aber man verhüte auch, daß die Kinder in das Extrem eines widrigen Schreiens verfallen. Ein gutes Mittel, die zu leise lesenden Schüler zum lauten Lesen zu zwingen, ist dieses, man stelle solche Schüler in eine entfernte Ecke des Zimmers und nöthige sie, ihre

---

det der Lehrer in nachstehenden, von mir auch hier benützten Schriften:

1) Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches in sachgemäßer Anordnung, von Diesterweg. Bielefeld, bei Volhagen und Klasing.

2) Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht, von Kellner, Erfurt, bei F. W. Otto.

3) Verfügung des K. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg, den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend, nebst erläuternden Beilagen von Otto Schulz. Berlin, bei Nicolai.

Stimme so zu erheben, daß sie auch von den am weitesten entfernt sitzenden Mitschülern verstanden werden.

Ein zweiter Hauptpunkt ist: die Schüler anzuhalten, daß sie langsam lesen.

Wenn die Kinder die technischen Schwierigkeiten einigermaßen überwunden haben, so streben sie schnell zu lesen, was sich aber selten mit der von ihnen bereits errungenen mechanischen Fertigkeit verträgt, daher auch Stottern und Anstoßen, Nichtbeachtung der Interpunktionszeichen und noch andere Fehler bewirkt. Außerdem aber hindert ein zu eiliges Lesen, auf den Inhalt des Lesestückes gehörig zu achten. „Schnelllesen", sagt Demeter, „ist die Mutter alles Schlechtlesens." Der Lehrer dringe also darauf, daß die Schüler langsam und mit genauer Beobachtung der Interpunktionszeichen lesen. Um dieß zu erreichen, lasse man die Kinder bei jedem Scheidezeichen erst laut, dann leise zählen, dieses aber erst, wenn jenes hinlängliche Zeit geschehen war. Beim Komma lasse man „eins," beim Semikolon „zwei," beim Punkt „drei," nach einem Absatze aber, wo wieder ein neuer Hauptgedanke beginnt, „fünf" zählen*). Was die Tonzeichen betrifft, so ist es wohl am besten, das Kind auf seine eigene, natürliche und ungezwungene Frage- und Ausrufweise hinzuweisen, auch zur Nachahmung geübterer Schüler und selbst des Lehrers zu ermuntern. Gegen das Schnellesen kann man im Einzelnen dadurch kämpfen, daß man die Schüler anhält, mit dem Lehrer laut, nach dessen gehaltenem Zeitmaße zu lesen, und sich genau nach ihm zu richten; im Ganzen durch das Chorlesen**) nach einem, von dem Lehrer angegebenen Tempo.

*) Dieses Mittel schlägt „Kellner" vor.

**) Kellner gibt in seinem praktischen Lehrgange an, was sich für und wider das Chorlesen sagen läßt, und zieht hieraus ein Endresultat (S. 120).

Die Gewöhnung zu einem solchen langsamen, die Unterscheidungszeichen beachtenden Lesen zusammenhängender Lesestücke trägt schon viel zum Verständniß derselben bei. Zur Erreichung dieses Hauptzweckes alles Lesens ist aber auch nothwendig: Daß die Schüler aufmerksam lesen, und zwar daß sie vom Anfange des Lesestückes bis zum Ende in Aufmerksamkeit ausdauern. Bisher lasen die Kinder nur einzelne Sätze, die in keinem logischen Zusammenhange standen; ihre Aufmerksamkeit war also immer nur auf die Dauer eines Satzes fixirt; aber nun muß sie auf alle Sätze des ganzen Lesestückes gerichtet sein. Um dazu die sämmtlichen Schüler der Klasse zu drängen, befolge der Lehrer beim Aufrufen der Einzelnen durchaus keine, für die Schüler bemerkbare Reihenfolge, sondern rufe bald da, bald dort einen Schüler auf, um so zu bewirken, daß alle Kinder leise mitlesen. Dieß fördert zugleich auch die so nothwendige mechanische Fertigkeit, ohne welche eine ungetheilte Aufmerksamkeit auf den Sinn und Inhalt eines Lesestückes nicht wohl möglich ist.

Ein Hauptmittel, die Schüler zum Erfassen des Sinnes der Lesestücke anzuhalten, ist das Abfragen des Inhaltes. — Das Zergliedern eines Lesestückes hat einen dreifachen Zweck. Zuerst soll es dem Lehrer die Gewißheit verschaffen, daß der Schüler das Gelesene richtig verstehe. Dann ist aber auch das Zergliedern eines Lesestückes durch Fragen, die vollständig beantwortet werden, die einfachste und natürlichste Anleitung des Kindes zur Satzbildung. Endlich befördert die Zergliederung eines Lesestückes die Auffassung des Gelesenen im Ganzen. Die meisten Kinder werden eine verständig zergliederte Erzählung bald frei wieder erzählen können.

Um eine so nutzbringende Zergliederung eines Lesestückes vornehmen zu können, ist es besonders vortheilhaft, die Schüler anzuhalten, das bestimmte Lese-Pensum erst

für sich leise durchzulesen. Wenn die Kinder wissen, daß dann der Inhalt abgefragt wird, so sind sie dadurch gleichsam gezwungen, nicht bloß auf die Form, sondern auch auf die Gedanken selbst zu achten, also beim Lesen aufmerksam auf den Inhalt zu sein; mithin Lesen und Denken zu verbinden.

Zu diesem Abfragen müssen aber auch noch nöthige Sach- und Worterklärungen kommen, wie sie für Kinder dieses Alters passen, so daß Alles klar und verständlich werde.

Belebt nun auch der Lehrer das Abfragen und Erklären durch lebendige Schilderungen und anregende Fragen; sucht er den Kindern das Gelesene nahe zu bringen, so daß sie mit Theilnahme den Faden eines Lesestückes z. B. einer Erzählung verfolgen: so werden sie auch davon ergriffen, sie werden das Gelesene empfinden.

Endlich hat der Lehrer noch darauf zu sehen, daß die Kinder das Wichtige vom Minderwichtigen unterscheiden, und jenes durch Modulation der Stimme oder Betonung hervorheben, und so beim Lesen zeigen, daß sie wirklich den Inhalt des Lesestückes verstehen und empfinden. Regeln über richtige Betonung nützen für Volksschüler, namentlich auf dieser Unterrichtsstufe, gar nichts. *) Die allgemeinste Regel der Betonung ist: Hebe in jeder Rede die Vorstellung hervor, auf welche der Zuhörer aufmerksam werden soll, vornehmlich also die Gegensätze, die Bestimmungen, Einschränkungen oder Begründungen der Vorstellungen. Zur Befolgung dieser Regel sind die Kinder in gegebenen Fällen heuristisch anzuleiten. Eine Hauptsache aber bleibt das lebende Beispiel, entweder von Seite der besseren Schüler, oder des Lehrers selbst. Ersteres wirkt ungemein, da die

*) Vortreffliches hierüber findet man in der oben angeführten Schrift von Otto Schulz.

Kinder sehen, daß Jemand ihres Gleichen fähig ist zu dem, was der Lehrer will; sie halten ihre Aufgabe dann für minder schwer, der Nachahmungstrieb wird erregt, und sie gehen mit freudigem Herzen an die Lösung; besonders wenn sie durch freundliche und liebevolle Anerkennung auch des schwächsten Versuches ermuntert werden. Das Beispiel des Lehrers ist aber immer die unentbehrlichste Hauptsache. Der Lehrer ist dem Schüler das Ideal, nach dem er sich richtet. Ist dieses Ideal ein schlechtes, so wird auch der Schüler nichts Gutes leisten. Lies't der Lehrer selbst gut, und lies't er öfters vor, so werden auch die Kinder gut lesen lernen.

Das nach diesen Ansichten eingerichtete Verfahren in den Lesestunden, wie es Kellner angibt, stellt sich übersichtlich so dar:

1) Leises, achtsames Lesen von Seite der Schüler.
2) Abfragen des Gelesenen und Unterhaltung darüber, dienend
   a) zum Verständnisse,
   b) zum Empfinden und
   c) zur Betonung des Gelesenen.
3) Möglichst gutes und langsames Vorlesen von Seite des Lehrers.
4) Lesen von Seite der Schüler:
   a) der geübteren,
   b) der schwächeren,

und zwar mehrmaliges Lesen ein und desselben Lesestückes bis es von der Mehrzahl genügend wieder gegeben wird. „Besser", sagt Diesterweg, „Eine Erzählung zehnmal, als zehn Erzählungen einmal. Das öftere Lesen ein und desselben Lesestückes ist für Kinder durchaus nicht langweilig, sobald der Lehrer Selbstthätigkeit und Wetteifer zu erregen weiß.

Wir wollen ein Beispiel zum Abfragen und überhaupt

zur Behandlung eines Lesestückes nach obigen Rücksichten zu geben suchen und wählen dazu gleich die erste Erzählung in unserm Schulbuche. — Nach zwei- oder dreimaligem Lesen derselben wird der Lehrer etwa folgende Fragen zu stellen haben:

Von wem wird in diesem Lesestücke erzählt? Sch. Von drei kleinen Geschwistern. L. Wie heißen sie? Sch. Karl, Marie und Fritz. L. Was wird gleich im ersten Satze von ihnen gesagt? Sch. Sie saßen vor dem Hause beisammen. L. Wo saßen sie beisammen? Sch. Vor dem Hause.*) L. Und was thaten sie? Sch. Sie redeten von Vater und Mutter. L. Von wem redeten diese Kinder? Sch. Diese Kinder redeten von Vater und Mutter. L. Welches Kind sprach zuerst? Sch. Karl sprach zuerst. L. Es war noch ein Bruder unter diesen Geschwistern, wie heißt dieser? Sch. Fritz. L. Welcher war der ältere Bruder? Sch. Karl. L. Woher weißt du das? Sch. Weil dabei steht: der ältere Bruder. L. Dieser Beisatz dient also dazu, daß man den Knaben von seinem jüngeren Bruder unterscheidet. Darum müßt ihr auch beim Lesen diesen Beisatz mit der Stimme hervorheben. Ihr müßt sagen: Karl, der ältere Bruder. Wie also müßt ihr sprechen? — Nun was sagte der ältere Bruder? Sch. Gestern hat mir der Vater ein neues Buch gegeben. L. Wer hat ihm Etwas gegeben? Was hat ihm der Vater gegeben? Was für ein Buch hat ihm der Vater gegeben? Der Name Karl kommt aber in diesem Satze nicht vor, durch welches Wort wird er aber angezeigt? Sch. Durch mir. L. Es ist hier in diesem Satze die Rede ganz so gegeben, wie sie Karl gesagt hat. Deßwegen steht auch vor diesem Satze ein

*) Um Raum zu ersparen, sind hier die Antworten der Schüler nicht immer vollständig gesetzt; in der Schule aber halte man strenge darauf, daß in vollständigen Sätzen geantwortet wird.

Doppelpunkt, der das gleich anzeigt. Auf eine solche wörtlich angeführte Rede legt man besonderen Werth, und deshalb muß man sie auch beim Lesen mit Nachdruck sprechen. Der Satz vor dem Doppelpunkt wird so gelesen, daß man beim letzten Worte die Stimme hebt, daß dadurch angedeutet wird, jetzt kommt das, was gesagt wurde. (Der Lehrer mache es vor und lasse es nachmachen). L. Wenn aber so dastünde: „Karl sagte, der Vater habe ihm gestern ein Buch geschenkt", wüßte man da nicht auch, was ihm der Vater geschenkt hat? — Richtig. Aber es wäre so bloß der Inhalt von Karls Rede wiedergegeben, und dann wäre dieser Satz vom ersten nur durch einen Beistrich getrennt, und man dürfte auch beim Lesen den letzten Satz nicht so hervorheben. — L. Welches der Geschwister hat nach dem älteren Bruder gesprochen? Sch. Die Schwester. L. Was hat sie gesagt? Sch. Am Sonntage hat mir die Mutter eine schöne Schürze gegeben. L. Was hat Anna bekommen? Von wem hat sie eine Schürze erhalten? Wann hat ihr die Mutter die Schürze gegeben? Was für eine Schürze hat sie bekommen? Es hat Anna gewiß mehr Freude gemacht, daß es eine s c h ö n e Schürze war, als wenn es eine nicht schöne Schürze gewesen wäre. Dieses Wort ist also eine wichtige Bestimmung von der Schürze, daher muß es auch mit Nachdruck gelesen werden. — Auch hier ist die Rede der Anna so gegeben, wie sie dieselbe sprach, es muß also auch dieser Satz so hervorgehoben werden, wie vorhin die Rede des Karl. — Was hat zuletzt noch Fritz beigesetzt? Sch. Auf den Abend gibt uns die Mutter Milch und Kuchen. L. Was sagte er, daß die Mutter gibt? Wem gibt sie Milch und Kuchen? Sch. Den Kindern. Es steht aber nicht da „den Kindern", sondern „u n s." Wer st mit diesem Wörtchen „u n s" gemeint? Sch. Die drei Kinder. L. Wann sagte er, daß sie von der Mutter Milch und Kuchen bekämen? Hier ist auch die Rede des Fritz

gegeben, wie er sie sprach, daher auch der Doppelpunkt vor diesem Satze, und dieser Satz muß auch wieder mit Nachdruck gelesen werden. — Was sagten dann die drei Kinder zu einander? Sch. Wie gut doch Vater und Mutter seien. L. Werden diese Kinder nur an das Gute gedacht haben, was in der Erzählung von den Aeltern aufgeführt ist, oder an noch viel mehr? Was wißt ihr, daß euch die Aeltern Gutes thun? Sch. Sie geben uns Nahrung, Kleider. L. Und wenn ihr krank seid? — Und damit ihr unterrichtet werdet? — Daran haben wohl auch diese Kinder gedacht, und deswegen auch gesagt: „wie gut doch Vater und Mutter sind.“ Woher weiß man denn aber, daß die Kinder das gesagt haben; es steht ja nicht da: „Darauf sagten die Kinder“, — sondern „darauf sagten s i e“ zu einander. Welches Wort zeigt also hier an, daß die drei Kinder geredet haben? (sie). Hier sind die Worte der Kinder nicht so angeführt, wie sie solche gesagt haben, sondern es ist hier nur der Inhalt ihrer Rede angegeben, daher steht auch vor demselben kein Doppelpunkt. Wollte man den Satz mit den Worten der Kinder ausdrücken, so würde der Satz so lauten: Vater und Mutter sind doch recht gut. L. Wie sagten die Kinder, daß Vater und Mutter seien? Sch. Gut. L. Nur w e n i g gut? Sch. Recht gut. L. Es kommt aber in der Erzählung das Wort „r e c h t“ nicht vor; durch welches Wort wird es aber doch angezeigt? Sch. Durch „w i e“ L. So, es wird dadurch der Grad und die Weise der Güte bezeichnet, deßhalb müssen die beiden Wörter „w i e g u t“ betont werden. Wie waren also Vater und Mutter? Statt daß ich frage: Wie waren Vater und Mutter? kann ich auch so fragen: Welche Eigenschaft hatten Vater und Mutter? Sch. Sie waren sehr gut. — L. Von wem erzählte hierauf der ältere Bruder etwas? Sch. Von einem Mädchen. L. Von was für einem Mädchen? Sch. Von einem, dem die Mutter gestorben war. L. Was war

dem Mädchen widerfahren? Sch. Es war ihm die Mutter gestorben. L. Was mochte Karl wohl von diesem Mädchen erzählt haben? Es steht nicht da; aber ihr könnt es euch leicht selbst denken. Wird er wohl erzählt haben, daß das Mädchen jetzt recht fröhlich und glücklich ist? Gewiß nicht; er wird erzählt haben, wie das Mädchen um seine liebe Mutter jetzt weinet; wie es so oft an die gute Mutter denkt; wie es so oft zu ihr hinmöchte, und wie es gar noch nicht recht denken kann, daß sie todt sei. Denkt ihr nicht, daß er so etwas erzählt habe? Könnt ihr das nicht schon aus dem nächsten Satze abnehmen, wo es heißt: „Da sahen die Kinder einander stille an und hatten Thränen in den Augen! Was thaten die Kinder? Wie sahen sie einander an? Was hatten sie in den Augen? Warum wohl? Sch. Es that ihnen das Mädchen leid. L. Es kam ihnen fast eine Furcht an, sie möchten auch die gute Mutter verlieren, was sprach daher auch das jüngere Brüderlein? Sch. Unsere Mutter darf nicht sterben. L. Was sagte er, daß nicht geschehen dürfe? Können wir denn sagen daß ein Mensch nicht sterben dürfe? So kann also diese Rede auch nicht gemeint sein. Er wollte nur dadurch ausdrücken, daß er durchaus nicht wolle, daß seine Mutter je sterbe. — Nachdem die Kinder so mit einander geredet hatten, wohin gingen sie dann? Sch. In das Haus. L. Und was thaten sie da? Sch. Sie schmiegten sich an Vater und Mutter. L. Was ist das, sie schmiegten sich an? Sind sie da wohl entfernt von Vater und Mutter geblieben, oder sind sie recht nahe zu ihnen hin? So; sie werden ihre Hand ergriffen, sie herzlich gedrückt, sich mit dem Kopfe an sie angelehnt haben. Und was wird gesagt, wo sie gern waren? Sch. Bei den Aeltern. L. Waren sie anderswo auch so gern? Wodurch ist das ausgedrückt? Sch. Sie waren nirgends so gern ꝛc. L. Durch das Wort „nirgends“ ist also genau bestimmt, daß sie

nur bei den Aeltern so recht gern waren, deßhalb muß auch beim Lesen dieses Wort mit der Stimme hervorgehoben werden; ihr müßt also lesen, „und sie waren nirgends so gern — eben so müßt ihr mit Nachdruck lesen, bei wem sie so gern waren, nämlich bei den Aeltern.

Was wird am Ende dieser Erzählung von den Kindern behauptet? Sch. Daß sie Vater und Mutter liebten. L. Welche Kinder liebten Vater und Mutter? Sch. Diese Kinder. L. Sind das alle Kinder gemeint? Sch. Nein, nur Karl rc. L. Durch welches Wort ist das ausgedrückt? Sch. Durch „diese." L. Dieses Wort weiset also auf die in der Erzählung genannten Kinder hin. Was wird von diesen Kindern gesagt, daß sie thaten? Sch. Sie liebten rc. L. Aus dem, was von den Kindern erzählt wurde, erkennt man, was sie für ihre Aeltern empfanden, und das Wort, welches das angezeigt, ist eine Hauptsache, muß daher auch betont werden*). Die Kinder liebten ihre Aeltern. Was zeigten sie also für ihre Aeltern? Sch. Liebe. L. Dieses Wort ist in diesem Satze Hauptsache, wie muß es daher gelesen werden? Sch. Mit Nachdruck. — L. Wenn Kinder keine Liebe für ihre Aeltern zeigen, was für Kinder sind diese? Sch. Böse Kinder. L. Die aber ihre Aeltern recht herzlich lieben, wie die drei Geschwister in unsrer Erzählung? Sch. Gute Kinder. L. Das steht auch gleich oben, zu Anfang der Erzählung. Es steht als Aufschrift oder Ueberschrift da. Ihr werdet noch oft solche Aufschriften über den Lesestücken finden; sie deuten ganz kurz an, wovon das Lesestück handelt.

L. Nun will ich euch die ganze Erzählung vorlesen, leset leise mit, und gebt genau Acht, wie ich lese. —

---

*) Man weise auch die Kinder hin, daß dergleichen Wörter meistens etwas anders gedruckt seien, daß nämlich die Buchstaben derselben etwas weiter auseinander stehen.

Hierauf läßt der Lehrer diese Erzählung auch von den Schülern lesen, fordert dazu bald da, bald dort einen auf, dringt auf Verbesserung der etwa vorgefallenen Fehler, und ermuntert zuletzt die Schüler, diese Erzählung auswendig nachzuerzählen. Wo sie mit der Erzählung stocken, hilft der Lehrer durch eine Frage auf den rechten Weg. Fehlerhafte Ausdrücke und Construktionen werden kurz berichtigt, ohne auf die Gründe einzugehen. Man kann auch den Kindern aufgeben, daß sie eine Erzählung zu Hause durchlesen und in der Schule erzählen.

Es ist eine wichtige Uebung, die Kinder anzuhalten, daß sie das Gelesene selbst zusammenstellen und frei wieder erzählen, dieß gibt einen untrüglichen Beweis, wie das Gelesene verstanden wurde, und fördert die Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke, und das ist eben eine Hauptaufgabe des sämmtlichen Sprachunterrichtes, zu welchem auch das Lesen gehört.

Eine so behandelte Erzählung kann dann auch leicht zur schriftlichen Uebung benützt werden, indem der Lehrer durch anregende Fragen einen Satz nach dem andern den Kindern ins Gedächtniß ruft und sogleich niederschreiben läßt, bis so die ganze Erzählung zusammengesetzt ist.

Auf ähnliche Weise mag man bei den übrigen Erzählungen verfahren. Auch in der oben erwähnten Schrift von Kellner und besonders in der von Otto Schulz sind treffliche Beispiele, wie Erzählungen in dieser Beziehung zu behandeln seien. Was aber die biblischen Erzählungen betrifft, so werden sie rücksichtlich des Verständnisses wohl auch auf ähnliche Weise abgefragt; wie sie aber, theils als Grundlage, theils als Wiederholung eines katholischen Religionsunterrichtes für die Kleinen zu benützen seien, findet man eine vortreffliche Anleitung in folgender Schrift: Handbuch der Katechetik für Katholiken; nach den Vorlesungen des Hochwürdigsten Herrn

Augustin Gruber, weiland Erzbischof von Salzburg, ꝛc. ꝛc. herausgegeben. Elementarunterricht der Kleinen. Salzburg bei Mayr.

Was die Schreibübungen auf dieser sechsten Stufe betrifft, so können auch zusammenhängende kleine Aufsätze diktirt werden, wozu Bachers gemeinnützliche Sätze zu Vorschriften, im Verlag des k. b. Central-Schulbücherverlages zu München dienen. Auch findet sich dazu Stoff in meinem „Hülfs-Lehr- und Lesebuche für Volksschulen zur bessern Begründung der Lebenskenntniß durch zweckmäßige Wiederholung der Unterrichtsgegenstände: Natur und Mensch mit steter Beziehung auf Gott. Bamberg, bei Dresch. — Es können auch die Kinder angeleitet werden, unter Beihülfe des Lehrers selbst solche kleine Aufsätze über Nutzen und Gebrauch bekannter Thiere, Pflanzen, Mineralien ꝛc. über Beschäftigung verschiedener Handwerker ꝛc. zu machen. Auch gelesene, abgefragte und wiedergegebene Erzählungen können, wie schon oben bemerkt wurde, Satz für Satz niedergeschrieben und so die Erzählung schriftlich dargestellt werden. Sehr gern schreiben die Kinder auch kleine Briefe, die der Lehrer ihnen diktirt, oder unter seiner Beihülfe von den Schülern selbst entwerfen läßt. Dergleichen Kinderbriefe finden sich auch in meinen, schon erwähnten, 1200 Aufgaben.

Wir haben jetzt nur noch die bei der dritten Stufe versprochene Andeutung des Lehrverfahrens bei Erlernung der deutschen Kurrentschrift zu geben, was in Kürze im nachfolgenden Anhange geschehen soll.

Anhang.

I. Übungen im Erlernen der deutschen Kurrentschrift und der Ziffern.

Diese Uebungen werden bei der dritten Stufe, wie auch dort bemerkt ist, abgesondert von den Diktir- und Leseübungen, vorgenommen. Auch werden hier die Schüler nebenbei mit den Buchstaben-Namen bekannt. Der Unterricht beginnt auch hier mit Uebungen auf der Schiefertafel, und es ist für das spätere Schreiben mit Tinte und Feder nichts Nachtheiliges zu befürchten. Gleich mit Tinte und Feder die Uebungen machen zu lassen ist (im Schulunterricht wenigstens) nicht zu rathen. Da die Schüler durch die Elementarschrift Gewandtheit und Sicherheit der Hand sich angeeignet haben, so wird gleich hier zur Bildung der Buchstabenformen geschritten. Man hat in neuester Zeit dabei das Taktiren in Anwendung gebracht; es finden aber bewährte Schreiblehrer dasselbe für den Anfang nicht so ganz geeignet. Doch kann man zuweilen auch davon Gebrauch machen. In den Schreibstunden hat der Lehrer seinen Standpunkt vor der Schultafel; sämmtliche Schüler der Abtheilung sitzen in regelrechter Stellung, den Griffel (später die Feder) in der Hand und erwarten das Zeichen zum Anfang. Der Lehrer schreibt die zu übenden Buchstaben an, erläutert die Buchstabenform, läßt das Verhältniß ihrer Bestandtheile zu einander auffassen und angeben und bestimmt für dieselben

den Takt. Jeder aufwärtsgehende Strich, also jeder Haarstrich, wird bei dem Takte „Eins“, jeder abwärts gehende Strich, also jeder Grundstrich, bei dem Tackte „Zwei“ geschrieben. Alle Schüler der Abtheilung werden in ganz gleiche Thätigkeit gesetzt; alle streichen zugleich aufwärts, alle zugleich abwärts; sie fangen zu gleicher Zeit an und hören zu gleicher Zeit auf. Der Lehrer hat immer die ganze Klasse im Auge, er überzeugt sich, ob alle Schüler in gleichem Takte schreiben, und besieht und beurtheilt ihre Arbeiten. Uebrigens bleibt der Takt stets derselbe; die längeren Striche werden in demselben Takttheile geschrieben, wie die kurzen, so daß z. B. das i dieselben Takttheile hat, wie h.

Was nun die einzelnen Uebungen betrifft, so werden zuerst die kleinen Buchstaben und zwar die innerhalb der Parallellinien, dann die mit Oberlängen, dann solche mit Unterlängen und endlich die mit Ober- und Unterlängen geschrieben. Nach den kleinen Buchstaben werden die großen Anfangsbuchstaben und endlich die Ziffern schreiben gelehrt. Nach Einübung einer Klasse von Buchstaben wird immer auch die Verbindung derselben zu Wörtern geübt. Zum Behufe dieser Schreibübungen ritzt der Lehrer außer der Schulzeit die Linien für die deutsche Schrift in die Schiefertafeln, und zwar für jede Zeile vier, zwei schmal neben einander laufende, zwischen welche i, n, m 2c. geschrieben werden, dann eine für die Höhe der Oberlängen und eine für die Tiefe der Unterlängen, und nennt die untere der zwei eng neben einander laufenden Linien die erste, die nächste ober dieser die zweite, die für Oberlängen die dritte und die für Unterlängen die vierte Linie.

Damit die Kinder die Buchstabenformen nicht bloß mechanisch auffassen, muß der Lehrer beim Vorschreiben an der Wandtafel jeden Zug erläutern, auf die einzelnen Bestandtheile hinweisen und genau zeigen, wie die Schüler mit dem

Stifte zu ziehen haben, daher jeden Buchstaben, nachdem er theilweise gebildet ist, einigemal in ununterbrochenem Zuge langsam vorschreiben. Dabei halten wir uns an die für die Schulen im Königreiche Bayern verordnete Normalschrift. In den dazu herausgekommenen Vorlagen sind bei jedem Buchstaben erst die einzelnen Theile desselben, dann der ganze Buchstabe dargestellt. Auf diese Vorlagen verweisen wir daher und beschränken uns auch bei der Andeutung des Lehrverfahrens nur auf die ersten Buchstaben, woraus die Behandlung der übrigen Buchstaben entnommen werden kann.

Zur Einleitung in die nachfolgenden Schreibübungen mag der Lehrer zu seinen Schülern etwa auf folgende Weise sprechen:

Kinder! bisher habt ihr mit Buchstaben geschrieben, die ganz für kleine Kinder gemacht sind, weil die kleinen Kinder nicht gleich so leicht mit solchen Buchstaben schreiben lernen können, wie die großen Leute; denn Kinder können nicht gleich Alles so nachmachen, wie die Erwachsenen. Da ihr aber bisher so fleißig und aufmerksam waret, so will ich euch jetzt auch die Buchstaben schreiben lehren, mit denen die großen Leute schreiben. Diese Schrift nennt man, weil vorzüglich die Deutschen dieselbe schreiben, d e u t s c h e S c h r i f t. Ihr werdet auch diese bald schreiben können; denn mehrere Buchstaben haben Aehnlichkeit mit denen, die ihr bisher geschrieben habt, und damit ihr die deutschen Buchstaben desto leichter merket, will ich an die Schultafel über dieselben die Buchstaben der Anfangsschrift schreiben. In eurem Buche findet ihr die deutschen Druckbuchstaben neben den deutschen Schreibbuchstaben, damit ihr beide Schriftarten mit einander vergleichen und dann auch aus dem Buche abschreiben könnet.

Noch auf Etwas muß ich euch bei den Buchstaben aufmerksam machen. Bisher haben wir immer bei jedem

Buchstaben den hellen oder dumpfen Laut, den er bezeichnet, angegeben. Die Buchstaben haben aber auch noch besondere Namen. Bei den Buchstaben, die helle Laute (Stimm= oder Grundlaute) anzeigen, ist Name und Laut eines; a lautet a und heißt A, e lautet e und sein Name ist auch E. Anders ist es aber bei den Buchstaben für die leiseren, dumpfen Laute (Mitlaute), da hat jeder nebst seinen Laut noch einen eigenen Namen, z. B. n lautet n und heißt En; m lautet m und heißt Em. Wenn wir künftig von den Buchstaben reden, so wollen wir meistens die Namen derselben nennen. Ich werde euch daher jetzt, wo ich euch die Buchstaben der deutschen Schrift schreiben lehre, gleich bei jedem seinen Namen sagen. Wenn ich dann frage: Wie heißt der Buchstabe? so sagt ihr seinen Namen; sage ich aber: wie lautet er? so gebt ihr seinen Laut an.

Nun gehen wir an das Schreiben selbst. Also schön aufgepaßt und schön auf euren Schiefertafeln nachgemacht, was ich auf der Schultafel vorschreibe.

A. Schreiben mit dem Griffel auf Schiefertafeln.

I. Die kleinen Kurrentbuchstaben.

1) Die Buchstaben i, n, m, u, ü, e.

L. Seht her an die Tafel! Ich fange hier auf der ersten Linie an, mache von unten nach oben bis zur zweiten Linie einen Haarstrich, nun einen Grundstrich etwas schief herab bis zur ersten Linie, zuletzt wieder einen Haarstrich hinauf, und jetzt ober den Grundstrich einen Punkt. (Er macht während dieses Sprechens ein i und fragt dann:) Was für einen Buchstaben habe ich jetzt geschrieben? Sch i. L. So lautet dieser Buchstabe und so ist auch sein Name. Ihr kennt also schon einen der deutschen Buchstaben; er hat aber auch die göẞte Aehnlichkeit mit dem i der Anfangsschrift,

nur daß der Grundstrich etwas schief von rechts nach links herab steht. Schreibt nun ein solches i! Unten angesetzt! Haarstrich! Grundstrich! Haarstrich! Punkt über den Grundstrich, aber nicht höher darüber als der Grundstrich selbst hoch ist. — Der Lehrer sehe nach, ob alle Schüler gethan haben, was er gesagt hat, und ermuntere dabei die Schüler, die Haarstriche ja recht fein, wie ein Haar, zu machen.

L. Seht nun wieder her an die Wandtafel! (Er schreibt n). Was für ein Buchstabe wird wohl dieß sein? Sch. n. L. Ganz recht! Merkt aber, daß sein Name En ist. Wie heißt dieser Buchstabe? Wie lautet er aber? Ich schreibe jetzt über diesen das *n* der Anfangsschrift; nun sollt ihr beide vergleichen. Woran habt ihr gleich dieses deutsche En erkannt? Wie viele Grundstriche? Wie aber verbunden? Sch. Von unten nach oben. L. Bei der Anfangsschrift aber? Sch. Oben. L. Schreibt nun dieses En! Unten angesetzt! Auf! Ab! Auf! Ab! Auf! — Statt dieser Wörter werde ich künftig blos: eins, zwei sprechen. Merkt, daß „eins" immer den Haarstrich aufwärts bedeutet. Wenn ich also sage: „eins", so ziehet ihr alle zugleich einen Haarstrich aufwärts, bei „zwei" aber einen Grundstrich abwärts. (Er läßt nach diesem Taktiren mehrere n, später mehrere m ꝛc. schreiben.) So. Nun gebt weiter Acht! (Er schreibt m an). Was für ein Buchstabe ist dieß? Sch. m. L. Woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat auch drei Grundstriche. L. Wie sind aber diese verbunden? Sch. Von unten nach oben. L. Ihr kennt also auch diesen Buchstaben; merkt nur noch, daß er Em heißt. Wie lautet dieser Buchstabe? Wie heißt er? Nun will ich auch wieder über dieses Em das der Anfangsschrift setzen. Schreibt jetzt mehrere Em! Fahrt nur dabei recht leicht aufwärts, damit die Haarstriche schön fein werden, abwärts dürft ihr etwas aufdrücken, damit die Grundstriche etwas dick wer-

den; auch müssen die Grundstriche schön gleich weit von einander entfernt stehen, also nicht so (er schreibt ein m, wo der dritte Grundstrich zu weit vom zweiten entfernt ist).

Der Lehrer schreibt an die Tafel ein n und fragt: Was habe ich da gemacht? Sch. En. L. Aus diesem kann man gleich einen andern Buchstaben bilden, man darf nur darüber so einen kleinen Bogen machen (er thut es an der Tafel). Was für ein Buchstabe ist das wohl? Das wißt ihr freilich nicht, sollt es aber gleich lernen. (Er schreibt darüber *u* aus der Anfangsschrift). Nicht wahr jetzt kennt ihr ihn? Dieses deutsche u sieht also etwas anders aus, merkt dieß recht, und schreibt einige u. Gebt aber erst an, wie ihr es machet! Sch. Wie En und darüber einen kleinen Bogen. Wie lautet dieser Buchstabe? Und so heißt er auch.

L. Aus dem u ist gleich ein anderer Buchstabe gebildet, wenn man statt des Bogens zwei Strichlein darüber macht. (Er thut es, und die Kinder werden gleich von selbst rufen ü, worauf er das lat. ü darübersetzt und mehrere ü schreiben läßt).

L. Weil es so gut geht, will ich euch gleich wieder einen neuen deutschen Schreibbuchstaben lehren. Gebt Acht! (Er schreibt e dabei sprechend: Zuerst Haarstrich, nun Grundstrich, dann oben ein ganz kleines Haarstrichlein, nun wieder Grundstrich, aber nicht ganz herab, zuletzt Haarstrich.) So! Wasfür ein Buchstabe wird wohl der sein? — Die Schüler sagen gewöhnlich *r*, worauf der Lehrer entgegnet: Diesmal habt ihr nicht recht! Er sieht zwar fast so aus, wie das r in der Anfangsschrift, aber der zweite Grundstrich geht bei diesem neuen Buchstaben weiter herab, als bei dem *r*. Dieser Buchstabe (auf e zeigend) heißt und

lautet e. Damit ihr es besser merket, schreibe ich das aus der Anfangsschrift darüber. Schreibt mehrere e, gebt aber erst an, wie es gemacht werden muß.

L. Wie viele deutsche Schreibbuchstaben kennt ihr jetzt? Sch. Sechs. L. Ich will sehen, ob ihr jeden, den ich euch nenne, gleich machen könnet. Er diktirt: i, ü, m, e, n, u, n, e, m, n, ü, i, e — und sieht dann nach, ob Alles von den Schülern richtig geschrieben wurde, wo gefehlt ist, wird vom Sch. unter Anleitung des L. verbessert. Dann schlägt er die treffende lithographirte Seite im Schulbuche auf, läßt diese Buchstaben da aufsuchen und macht den Sch. zur Aufgabe, zu Hause nach dieser Vorschrift von jedem derselben eine Zeile voll auf die Schiefertafel zu schreiben. Dann schreitet er zur Uebung im Verbinden dieser Buchstaben.

L. Jetzt sollt ihr euch auch üben, die Buchstaben zu verbinden und so Wörter in dieser Schrift zu schreiben. Ich will erst einige an die Tafel schreiben, damit ihr diese Verbindung besser sehet. — Er schreibt: in, im, um — macht dann aufmerksam, daß die Verbindung immer von unten nach oben geht, und diktirt dann: nun, ei, nie, ein, nein, mein, eu, neu, neun. — Man sehe bei diesen Uebungen genau darauf, daß weder ein Strich zu viel, noch zu wenig gemacht werde. Auch halte man darauf, daß diese Verbindungen in einem Zuge, bis das Wort fertig ist, fortgehen und daher bei i, u, ü die Punkte und Striche erst, wenn das ganze Wort geschrieben ist, darüber gesetzt werden. Man gewöhne nur gleich anfangs die Kinder zur Genauigkeit und Pünktlichkeit. — Daß die in dieser Schrift geschriebenen Wörter auch gelesen werden, versteht sich von selbst.

2) Die Buchstaben c, o, ö, a, ä.

L. Die bisherigen Buchstaben waren alle aus dem i

gebildet. Nun will ich euch einige schreiben lehren, die aus einem andern Buchstaben gebildet werden; es ist dieser Buchstabe (er schreibt das lat. *c* an, sagt, daß er Ce heiße, und fährt dann fort:) Dieses Ce kann in deutscher Schrift wie ein i ohne Punkt gemacht werden, aber auch so (er schreibt und spricht dabei: Haarstrich nicht ganz bis an die zweite Linie, Grundstrich, unten etwas fein umgebogen und Haarstrich aufwärts, dann oben an den Grundstrich ein kleines Häubchen). Dieser Buchstabe sieht fast wie das gedruckte deutsche c aus, kommt aber selten vor. Uebt euch jedoch ihn schön zu schreiben; denn aus demselben werden auch o, ö, a und ä gebildet.

L. Gebt Acht! Ich schreibe wieder den vorigen Buchstaben aber ohne Häubchen, und bilde daraus einen neuen (er schreibt ganz langsam o, indem er dabei spricht, wie der letzte Haarstrich sich aufwärts bis zur zweiten Linie biegt und oben ein kleines Ringelchen mit einen Haarstrichlein schief hinaus erhält). Dieser Buchstabe sieht fast so aus, wie *v* in der Anfangsschrift, ist aber ein ganz anderer, nämlich o; ich will zum leichtern Merken darüber das *o* von der Anfangsschrift setzen. Uebt euch nun im Schreiben mehrerer o, seht aber noch einmal auf die Tafel, wie ich o vorschreibe. Dabei bemerkt er den Kindern, daß sie das Ringelchen oben so klein machen sollen, daß es wie ein Punkt, wie ein Knötlein, aussieht, und daß sie das End-Haarstrichlein nicht so gerade aufwärts, sondern etwas mehr schief hinaus machen sollen. — L. Wie ihr aus o ein ö machen könnet, werdet ihr wohl selbst wissen, nun wie? Sch. Oben zwei Strichlein darüber. — L. Richtig, und nun gleich ein a. Auch diesen Buchstaben könnt ihr von selbst machen. Wie habt ihr denn bei der Anfangsschrift aus *o* das *a* gemacht? Sch. Hinten einen geraden Strich herab. L. So wird es auch da gemacht, nur wird dieser

letzte Grundstrich unten etwas gebogen und der letzte Haarstrich ganz hinauf gezogen. (Er bildet ein vollständiges a an der Tafel und bemerkt dabei, daß der letzte Grundstrich ganz nahe an das Ringelchen kommen müsse, also das Haarstrichlein von dem Ringlein nicht zu weit hinüber gezogen werden dürfe, sonst würde man nicht wissen, ob es o oder a sei.) — Uebung im Schreiben des a. — L. Ein ä könnt ihr auch gleich schreiben, ohne daß ich es euch vorzeige.

L. Jetzt sollt ihr diese neu erlernten Buchstaben verbinden, und auch kleine Wörter mit denselben schreiben. Macht ein doppeltes a (aa), ein doppeltes o (oo)! Schreibt: ai, mai, main, au, man. — Eine besondere Aufmerksamkeit verwende man auf die Verbindung des o mit einem n oder m, damit die Schüler das Endstrichlein vom o nicht zu kurz und so den folgenden Grundstrich zu nahe an das o machen, wo dann z. B. die Silbe om wie an aussieht.— Uebung im Abschreiben zu Hause, oder als Zwischenbeschäftigung aus der Vorschrift im Schulbuche.

3) Die Buchstaben r, v, w.

L. Wir kommen jetzt an einen Buchstaben, der etwas schwierig zu machen ist, nämlich r, welcher den Namen „Er" hat; doch wird er auch bald gelingen, wenn ihr schön Acht gebet. Seht so! (Er schreibt, dabei sprechend: Haarstrich, nun Grundstrich unten etwas links gebogen und fein' auslaufen lassen, daran rechts ein kleines Ringlein herab, von dem ein Haarstrich schief hinauf geht, daran ein halber Grundstrich herab und zuletzt ein Endhaarstrich hinauf Er mache noch einige r vor, und lasse dann von mehreren Schülern mit der Kreide an der Wandtafel einige r schreiben, um zu sehen, ob sie alles genau treffen). Man verwende viele Sorgfalt auf die Bildung dieses Buchstabens. Vermögen die Schüler diesen richtig zu bilden, so hat es

mit v und w gar keine Schwierigkeit. Der Lehrer fährt nun fort: Ihr könnt jetzt auch die deutschen Buchstaben für *v* und *w* (er schreibt diese gehörigen Ortes an die Wandtafel) schreiben. Dieser (er zeigt auf *v*), der den Namen Vau hat, wird in deutscher Schrift fast eben so, wie „Er" gemacht, nur daß statt des letzten halben Grundstriches ein Bogenzug gemacht wird. (Er schreibt es an die Tafel.) Und dieser (auf *w* zeigend) hat den Namen „We" und wird gerade so, wie Vau, gemacht, nur hat er noch einen Grundstrich am Anfange; seht so: (er schreibt w unter *w* an die Tafel.) — Hierauf Einübung dieser Buchstaben, dann Verbindung mit andern, zu welchem Behufe die im Schulbuche befindlichen, hieher passenden Wörter diktirt werden. Zuletzt Abschreiben aus dem Buche.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen kleinen Buchstaben schreiben gelehrt. Bei jedem wird der Name angegeben, auch gesagt, wie er gemacht werde, besonders aus welchem Buchstaben er gebildet sei; z. B. b — ein l mit einem kleinen Knötlein, wie bei o; k — ein t mit einer kleinen Schlinge rechts ꝛc.

Die nun an die Reihe kommenden Buchstaben sind die mit Oberlängen und zwar in folgender Ordnung: l, b, d, t, k, ck, s; dann kommen die mit Unterlängen: j, q, g, y, z, p, x, und endlich die mit Ober- und Unterlängen: ſ, f, h, ch, ſch, ß, ſt. Zu Aufgaben im Nachschreiben der einzelnen Buchstaben, so wie auch im Verbinden derselben zu Wörtern liefert der Anhang im Schulbuche die Vorschriften.

Nach genügender Einübung der kleinen Buchstaben folgen:

II. Die großen Anfangsbuchstaben.

Der Lehrer macht die Schüler wiederholt aufmerksam, daß, so wie in der Druckschrift große Buchstaben sind, man

auch solche in der Schreibschrift hat; denn es werden auch beim Schreiben nicht nur die Namen von Menschen, sondern die Namen aller Dinge mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben; auch mache man einen solchen, wenn man anfange zu schreiben, so wie auch nach einem Punkte, wenn man noch mehr schreibe, weil man da immer wieder von Neuem anfange. Diese großen Buchstaben sollten sie nun auch schreiben lernen.

Auch hier wollen wir das Lehrverfahren, das ohnehin schon bekannt genug ist, nicht mehr detailiren, sondern bemerken nur noch, daß der Lehrer diese Buchstabenformen in einer solchen Aufeinanderfolge, wie sie aus einander, oder aus einer Grundform abgeleitet werden, an die Wandtafel zu schreiben, dabei die Schüler auf die einzelnen Theile eines jeden Buchstabens aufmerksam zu machen und zu zeigen hat, wie ein jeder solcher Schriftzug gebildet und wie die einzelnen Theile zu einem Ganzen (Buchstaben) verbunden werden müssen. Die Lehrer in Bayern haben sich auch hier nach der schon erwähnten Normalschrift zu richten. Im Anhange zu unserm Schulbuche findet man die großen Buchstaben in genetischer Reihenfolge, bei jedem den entsprechenden Druckbuchstaben, aufgeführt.

Daß man aber bei den Kindern dieses Alters noch keine eigentlich schöne Bildung dieser Formen verlangen könne, versteht sich von selbst. Man wird sich begnügen müssen, wenn die Buchstaben nur nicht unförmlich sind, und so geschrieben werden, daß sie die Grundzüge für ihre künftige Ausbildung an sich tragen. Darauf muß aber der Lehrer mit Genauigkeit halten und daher fleißig nachsehen, ob die Schüler so bei der Bildung der Buchstaben verfahren, wie er es an der Tafel gezeigt hat.

Nun kann die deutsche Schreibschrift sowohl zum Abchreiben des Gedruckten aus dem Buche, als auch beim Diktandoschreiben gebraucht und die Elementarschrift verlassen werden.

III. Schreiben der Ziffern.

Der Lehrer bemerke den Schülern, daß sie zwar jetzt Alles, wie die großen Leute, schreiben könnten; doch wolle er sie noch mit einigen Schriftzeichen bekannt machen. Man schreibe nämlich die Zahlen gewöhnlich nicht mit Worten, sondern habe dafür eigene Zeichen. Es seien aber deren nur zehn, mit denen man sämmtliche Zahlen schreiben könne. Diese Zahlzeichen, die man Ziffern nenne, sollten sie nun auch schreiben lernen.

Der Lehrer schreibt nun diese Ziffern in gehöriger Größe und mit Hinweisung auf die einzelnen Theile und deren Verbindung (wie bei den Buchstaben) an die Wand-Tafel und läßt dieselben von den Schülern öfters nachschreiben. Auch hiezu findet er die Muster in den schon oben genannten Vorlagen, so wie auch im Anhange zu unserm Schulbuche.

Können die Schüler die zehn Ziffern gehörig schreiben, so lehrt man sie auch zwei-, drei- und vierstellige Zahlen schreiben und lesen. Weiter brauchen die Kinder in der ersten Schulklasse nicht geführt zu werden. Aber nicht bloß im Nebeneinanderschreiben der Ziffern übe man die Kinder, sondern auch im Untereinanderschreiben derselben.

B. Schreiben mit der Feder auf Papier.

Endlich schreitet man auch zum Schreiben mit Feder und Tinte auf Papier. Es scheint jedoch rathsam, erst im zweiten Schuljahre damit anzufangen, was auch schon in ökonomischer Hinsicht für einen großen, vielleicht den größten Theil der Aeltern erwünscht, ja nothwendig ist. Es muß ohnehin bis zu Ende der Schulzeit noch Papier genug angeschafft werden. Man kommt auch jetzt, nachdem die Kinder im Bilden sämmtlicher Buchstaben mit dem Griffel schon einige Sicherheit und Fertigkeit haben, viel weiter, da die Kinder ihr Hauptaugenmerk nur auf die richtige Handhabung

des neuen Schreibinstrumentes, der Feder, zu richten brauchen. Darauf ist aber auch große Sorgfalt zu verwenden. Der Lehrer gebe daher den Schülern vor Allem eine anschauliche Beschreibung von der eigentlichen Einrichtung der Feder, woraus die Kinder von selbst erkennen werden, daß sie diese nicht so willkürlich in der Hand drehen dürfen, wie den Griffel, und daß die Feder ihres Spaltes wegen auch eine bestimmte Stellung auf dem Papier erfordere, um die Haar- und Grundstriche gehörig zu bilden. Der Lehrer zeige dann zuerst den Schülern die richtige Haltung der Feder, nämlich wie sie dieselbe anzufassen, zu richten und zu führen haben, und fordere die Schüler auf, dieß (ohne noch in die Tinte zu tauchen,) zu thun; dabei sehe er bei jedem nach, ob er es richtig mache, wo es fehlt, muß verbessert werden. Auch lasse er die trockene Feder führen, d. h. einige Arm-, Hand- und Fingerbewegungen, wie sie beim Schreiben nothwendig sind, machen. Dann belehre er sie über das Eintauchen der Feder in die Tinte und gehe endlich zu den Uebungen im Schreiben mit der Feder selbst. Er fange wieder ganz von vorne an, die Buchstaben nach der Herleitung (wie früher mit dem Stifte) schreiben zu lassen, gehe dann zur Verbindung derselben zu Wörtern und endlich zum Schreiben ganzer Sätze. Ueberhaupt ist es rathsam, die Elementarübungen von Zeit zu Zeit zu wiederholen, damit die Aufmerksamkeit der Schüler auf die richtige Bildung der Buchstaben und ihrer Verbindung neu belebt werde.

Je mehr Sorgfalt der Lehrer darauf verwendet, daß nicht üble Gewohnheiten sich einschleichen, die später nur mit vieler Mühe, oft gar nicht mehr abgelegt werden, kurz je genauer es der Lehrer damit nimmt, daß Alles vom Schüler richtig gethan werde, desto sicherer wird ein guter Erfolg sein.

II. Übungen im Erlernen der gewöhnlichen lateinischen Schrift.

Auch im Schreiben der gewöhnlichen lateinischen Schrift mag nun der Lehrer die Schüler üben. Was die kleinen Buchstaben betrifft, so werden die Schüler leicht ihre bisher gebrauchte Elementarschrift in die eigentliche lateinische Schrift umwandeln. Der Lehrer hat sie bloß anzuweisen, die Grundstriche etwas schief zu stellen und einige oben, andere unten etwas abzurunden, was ebenfalls durch das Vorschreiben auf die Tafel veranschaulichet werden muß. Selbst die großen Buchstaben werden die schon so im Schreiben geübten Schüler leicht nachbilden. Die genetische Aufeinanderfolge, sowohl der kleinen, als auch der großen Buchstaben, desgleichen auch die Verbindung zu Wörtern ist aus dem Anhange zu unserem Schulbuche zu ersehen und die Schreibübung hiernach zu betreiben.

Nebst dem Schreiben der Buchstaben (in deutscher, wie in lateinischer Schrift) in der Ordnung, wie sie aus einander entstehen, müssen die Kinder auch geübt werden, sie in alphabetischer Ordnung fleißig zu schreiben, damit sie auch diese Aufeinanderfolge, wovon man oft Gebrauch machen muß, nach und nach auswendig merken.

Hiemit schließen wir die methodische Behandlung des ersten Schreib- und Leseunterrichtes in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte und überlassen die Fortsetzung den höheren Schulklassen. Es wird von Zeit und Umständen abhängen, ob alles hier Gegebene in der ersten Klasse durchgenommen werden könne. Was hier nicht möglich ist, geht an die zweite Klasse über. Indeß kann unter günstigen Umständen in zwei Jahren schon Etwas geleistet werden. Man lasse sich nur nicht abschrecken, gehe mit Lust an's Werk und verfolge mit Beharrlichkeit den vorgezeichneten Weg, und der beste Erfolg wird das Resultat sein.

Tafel I.

Zeichen für Worte.

Fig. 1. ×. Fig. 2. ⁂. Fig. 3. \. Fig. 4. —. Fig. 5. /.
Fig. 6. ○. Fig. 7. U. Fig. 8. ⊂. Fig. 9. L. Fig. 10. △.

Tafel II.

Elementarschrift.

Fig. 1. i. Fig. 2. a ı, b n. Fig. 3. a in. Fig. 4. a i,
b n, c in. Fig. 5. in. Fig. 6. a ı, b ˇ, c ň. Fig. 7. o.
Fig. 8. a. Fig. 9. a c, b e. Fig. 10. a u, b u, c ı, d u.
Fig. 11. a v, b v, c v. Fig. 12. w. Fig. 13. a Ξ, b Ξ,
c Ξ, d Ξ. Fig. 14. ä, ö, ü. Fig. 15. l. Fig. 16. t.
Fig. 17. a l, b d. Fig. 18. a b. Fig. 19. a l, b k.
Fig. 20. a c, b j, c g, d g. Fig. 21. h. Fig. 22. ch.
Fig. 23. j. Fig. 24. a ⁀, b ⁀ ei, ⁀ o,
c ʃ, d s. Fig. 25. a ß, b f. Fig. 26. sch.

---

18. Übungen im Gebrauche der ... lichen lateinischen Schrift.

Nach im Gebrauche der ... mag nun der Lehrer die Gramma... Buchstaben betrifft, ... gebrauchte Elementarunterricht ... zusammenfassen. Der Lehrer ... fremde ... zu ... etwas ... auf die Tafel ... den Buchstaben ... Schüler leicht nachbilden ... sowohl der kleinen, als auch der ... Buchstaben und die Vergleichung ... Bezug zu unserem Schulplane ... Übung hiernach zu betrachten.

Nebst dem Schreiben ... in lateinischer Schrift ... Lesen ... alphabetischer Ordnung ... diese Anfangsbuchstaben ... nach und nach ...

Damit schließen sich die ... ersten Schritte ... Anleitung mit dem ... Lesung von übrigen ... Umständen abhängen ... Klasse durchgenommen ... lich ist, mehr ... günstigen Umständen ... werden. Man lasse sich nur ... an's Werk und ... neren Weg, nämlich ...

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Offinger, Franz Konrad,

Der Schreiblese-Unterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte nach den bewährtesten Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet und vieljährig angewendet ; mit einer Steindrucktafel

Bamberg 1846

Bamberg, Staatsbibliothek -- HV.H.Bbg.874
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11693499-7